

7536

B 40

АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ
НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ
ПСИХОЛОГІЇ
ім.Г.С.КОСТЮКА

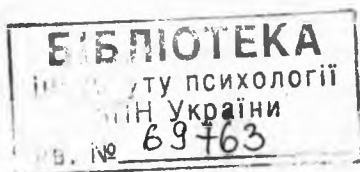
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ



153.6
B40
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМ. Г. С. КОСТЮКА

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

МОНОГРАФІЯ



Київ
«Педагогічна думка»
2008

УДК 159.924
ББК 88.37
В 40

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України
(протокол №13 від 25 грудня 2007 року)*

Рецензенти:

Ю. М. Швалб, доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри КНУ ім.
Т. Г. Шевченка;

М. Л. Смульсон, доктор психологічних наук,
завідувач лабораторії Інституту
психології ім. Г. С. Костюка АПН
України.

Авторський колектив:

*Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, М. О. Мельник, О. С. Нечаєва,
І. І. Карабаєва, Я. Г. Соловей, М. А. Сніжна.*

Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку
В40 обдарованості: монографія/автори: Р. О. Семенова, Д. К. Корольов та ін. /
за ред. Р. О. Семенової. К.: Педагогічна думка. – 144 с., іл., табл.
ISBN 978-966-644-114-3

Монографія присвячена проблемі взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості.

Розкриваються зміст та структура когнітивних та особистісних чинників обдарованості, критерії і показники її прояву, характер взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості відповідно її типів (інтелектуальної, образотворчої, музичної) та віку особистості (від дошкільників до студентів).

Розрахована на наукових працівників, аспірантів, викладачів психології, а також педагогів і вихователів, які мають справу з навчанням і вихованням обдарованих дітей, підлітків, юнацтва, студентської молоді.

УДК 159.924
ББК 88.37

ISBN 978-966-644-114-3

© Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН
України, 2008
© Педагогічна думка, 2008

ЗМІСТ

Вступ	4
-------------	---

I розділ. Теоретико-методологічні підходи до проблеми взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості

1.1. Теоретико-концептуальні засади розробки моделей обдарованості в психологічній науці	6
1.2 Підходи до визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості	26
1.3. Напрями визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості у зарубіжній психології	30
1.4. Теоретичні засади визначення критеріїв обдарованості	42

II розділ. Емпіричне дослідження взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості на різних етапах онтогенезу в умовах профільно-професійної освіти

2.1. Особливості прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості на етапі ранньої зрілості	49
2.2. Аналіз особливостей прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості на етапі ранньої юності	59
2.3. Психологічні особливості прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості на етапі отрочтва	67
2.4. Особливості прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості у молодших школярів	79
2.5. Визначення особливостей взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості у дошкільників	93
2.6. Аналіз прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку музичної обдарованості на етапі ранньої юності	103
2.7. Визначення характеру взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку образотворчої обдарованості у підлітковому віці	121

Висновки	130
Література	135

ВСТУП

Активна розбудова Української держави, здійснення нової соціально-економічної політики, відродження та подальший розвиток духовно-моральної культури зумовлюють потребу розв'язання одного із стратегічних завдань реформування освіти – створення умов для формування активної, самостійної, творчої особистості, реалізації та самореалізації кожною людиною своїх сутнісних сил у різних видах діяльності. Про це наголошується в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна – XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції 12-річної середньої школи, Концепції «Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2007 – 2010 рр.»

В умовах модернізації освіти України створення її гармонійної й упорядкованої організаційної системи є безпосередньою і необхідною умовою подальшого існування, розвитку і життєтворчості обдарованої особистості. А це можливо лише на основі створення загальноприйнятої системи виявлення, відбору, розвитку і навчання обдарованих дітей та молоді. Між тим, не зважаючи на безліч наукових теорій і підходів до проблеми обдарованості, єдиного і загального визначення того, що слід розуміти під обдарованістю, які основні критерії її виявлення, до теперішнього часу немає. Саме розмаїтість підходів до психологічної структури обдарованості, віддзеркалюючи складність і багатогранність її природи, зумовлює, по-перше, як відсутність надійних показників прояву обдарованості, так і невизначеність особливостей взаємозв'язку її складових, а отже, і характер впливу їх на розвиток обдарованої особистості на різних вікових етапах; по-друге, значні перешкоди щодо визначення складного комплексного критерію розвитку обдарованості, гальмуючи створення стратегії цілісного становлення особистості обдарованих дітей та молоді, спрямованої на розвиток у них як інтелектуальних, так і морально-духовних якостей.

Подолання цих серйозних недоліків можливе лише шляхом виокремлення сутнісних базових особистісних складових обдарованості та з'ясування характеру їх впливу на продуктивність творчої діяльності особистості. Доцільність реалізації такого напрямку психологічних досліджень підтверджується результатами попередніх напрацювань лабораторії психології обдарованості Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, які переконливо свідчать, що для пояснення екстраординарних досягнень недостатньо функціонування лише інтелектуальних складових обдарованості, оскільки успіх діяльності забезпечують когнітивні чинники у взаємодії з особистісними. Саме тому постає проблема створення моделі, яка б розкривала взаємозв'язок когнітивних та особистісних властивостей у структурі обдарованої особистості. Отже,

логіка розвитку психологічної науки вимагає встановлення характеру взаємозв'язку інтелекту, здібностей, креативності з особистісними характеристиками у структурі обдарованості.

Мета дослідження полягала у з'ясуванні взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості на етапах вікового зростання індивіда (зокрема, від дошкільників до студентів).

Сутність концептуальної ідеї дослідження становить уявлення про взаємопов'язаність когнітивних та особистісних чинників, характер якої (стимулюючий або гальмівний) зумовлює особливості функціонування та розвиток обдарованої особистості.

Загальна робоча гіпотеза дослідження базується на припущенні, що рівень розвитку обдарованості зумовлюється як рівнем сформованості когнітивних механізмів, так і особистісних якостей індивіда. При цьому домінування однієї з базових складових обдарованості (когнітивної або особистісної) може блокувати її прояви. Ймовірно, що саме зміст особистісних чинників і характер їх взаємозв'язку з когнітивними залежить від типу обдарованості (інтелектуальної, музичної, образотворчої) та віку індивіда.

Центральними моментами дослідження виступає, по-перше, визначення критеріїв обдарованості, по-друге, створення методичного комплексу, придатного для психодіагностики обдарованості на етапах онтогенетичного розвитку індивіда.

Дослідження взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості здійснювалося у два етапи: на першому етапі визначалася психологічна сутність проблеми, підходи та засоби її розв'язання; на другому етапі проводилось емпіричне вивчення особливостей прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості на етапах вікового зростання індивіда.

Над монографією працювали: Р. О. Семенова (наукова редакція; вступ; розд. I – 1.1; висновки); Д. К. Корольов (розд. I – 1.2, 1.3, 1.4; розд. II – 2.1); М. О. Мельник (розд. II – 2.2); О. С. Нечаєва (розділ II – 2.3, 2.4); І. І. Карабаєва (розд. II – 2.5); Я. Г. Соловей (розд. II – 2.6); М. А. Сніжна (розд. II – 2.7).

Р. О. Семенова

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОГНІТИВНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

1.1. Теоретико-концептуальні засади розробки моделей обдарованості в психологічній науці

Наше суспільство переживає складний період зміни соціально-економічних орієнтирів функціонування. Нагальною потребою є не лише пошук нових форм, методів і засобів розширення та поглиблення економічних реформ, але й передусім вироблення більш дійової та цивілізовано-ефективної гуманітарної парадигми державотворення. Інакше кажучи, необхідно сутнісно вдосконалити концептуальне підґрунтя і набір освітніх моделей культурної співпричетності підростаючого покоління до суспільнотворчих процесів, які відбуваються в незалежній Україні.

У контексті означеного проблемного поля української освіти оновлення вимагає насамперед існуюча організація навчання і виховання обдарованих дітей і молоді. Справа в тому, що розвиток суспільства неможливий без високого рівня культури, освіти, суспільної свідомості, особистісної зрілості. Успішне розв'язання цих завдань у становленні соціально активної, зрілої особистості вимагає глибокої наукової розробки проблеми розвитку її обдарованості. Суттєве значення тут належить психологічній науці, що безпосередньо стосується дослідження форм, способів і механізмів впливу суспільства на розвиток людини, котрі базуються на розумінні особистості як «соціального індивіда, що завжди виконує конкретну сукупність соціальних функцій» [Б. Г. Ананьєв, 1996, с. 45] і включення її в систему соціокультурних взаємин, що і визначають умови розвитку і розмаїтість соціальної поведінки. Отже, саме «суспільство для обдарованої особистості є умовами, до яких вона адаптується, модифікує себе, перетворює ці умови, або шукає нове середовище» [В. М. Дружинін, 1999, с. 11]. Створення гармонійної й упорядкованої освітньої організаційної системи не просто метафорична мета, а й безпосередня і необхідна умова подальшого існування, розвитку і життєтворчості обдарованої особистості.

У науковому плані проблема обдарованості характеризується безліччю теорій і підходів (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявлен-

ська, Е. О. Голубева, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкин, В. О. Моляко, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков, М. О. Холодна, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, К. Тейлор, Е. Торренс і багато інших). Проте єдиного і загальноприйнятого визначення того, що слід розуміти під обдарованістю, які основні критерії її виявлення і, відповідно, кого можна вважати обдарованими, немає й дотепер. Це стосується не тільки дефініції обдарованості як педагогічного і психологічного, але й соціального явища, оскільки йдеться про досягнення особистості в соціально значущій сфері діяльності.

Необхідно зазначити, що з психологічного погляду обдарованість є дуже складним психічним утворенням, в якому нерозривно переплетені пізнавальна, емоційна, волева, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери психіки людини. Саме ця складність і зумовлює, що:

по-перше, прояви її характеризуються великою індивідуальністю, що пов'язано з винятково своєрідним сполученням різних сфер психіки в обдарованої людини. При цьому в розвитку обдарованих умовно можна виокремити дві полярні групи: одна – з гармонійним розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сфер психічного розвитку; інші (найчастіше це особливо обдаровані) – відрізняється дисбалансом (дисгармонійністю) у рівні сформованості зазначених сфер психічного розвитку (високий рівень інтелекту найчастіше характеризується й емоційною нестійкістю, заниженою або завищеною самооцінкою тощо);

по-друге, прояви обдарованості досить розмаїті, багатогранні, тому обдарованість розрізняють: за *широтою прояву* (загальна і спеціальна); за *типом діяльності, якій віддається перевага*, – інтелектуальна, академічна, творча, спортивна, організаційська (лідерська), соціальна, технічна, художня тощо; за *інтенсивністю прояву* – підвищена готовність до навчання, обдаровані, високо обдаровані, винятково (особливо) обдаровані; за *видом прояву* – явний і прихований; за *темпоральними характеристиками* – обдаровані з нормальним темпом розвитку або випереджальним; за *віковими особливостями прояву* – стабільна або епізодична; крім того за *особистісними, гендерними* (соціально-статевими) та іншими *особливостями*.

У психології своєрідність сполучення і взаємодії здібностей розглядається як один із значущих критеріїв обдарованості. У процесі цілісної взаємодії зі світом в індивіда формується різнорівнева система здібностей, яка включає інтелектуальні, емоційно-комунікативні й практичні компоненти, організуючим центром яких виступає інтерес і захопленість діяльністю. В зв'язку з цим у переважній більшості досліджень, присвячених проблемі обдарованості, спостерігається стійка тенденція до синтезу й об'єднання окремих індивідуальних особливостей особистості.

Як самостійний предмет теоретичного аналізу й експериментального вивчення, обдарованість уперше виокремлюється в працях російського невропатолога Г. І. Рассолімо (1910). При цьому обдарованість автор розглядав як сукупність високих рівнів таких психічних функцій: а) увага і воля; б) довільна пам'ять, тривалість і точність сприйняття; в) асоціативні процеси усвідомлення, комбінаторні здібності, уява, спостережливість. Для вивчення цієї системи процесів були створені діагностичні завдання, на основі виконання яких будувався психологічний профіль обдарованості. Систему «психологічних профілів» Г. І. Рассолімо вважав придатною для різноманітних цілей, зокрема для педагогічних (добір розумово відсталих) або клініко-діагностичних і теоретичних – для досліджень у галузі розвитку особистості в різні періоди її життя. Однак, В. М. Екземплярський (1927) на основі критичного аналізу цієї системи, хоча і відзначив «правильну тенденцію» автора щодо побудови «диференційно-психологічної схеми іспитів», але звернув особливу увагу на низку недоліків: «система недостатньо ретельно використовувала наявний у сучасній психології матеріал для класифікації і розчленовування досліджуваних функцій, у багатьох випадках не взяла від сучасної експериментальної психології наявну в ній, хоча і не завжди вдосконалену, але все-таки більш сувору методику іспиту окремих функцій; далі, використовувала цілком невинуватий спосіб кількісної оцінки одержуваних результатів. Таким чином, правильно взята тенденція не одержала скільки-небудь важливого значення для практичних результатів. Цей висновок дає змогу утриматися від подальшої оцінки порівняльного значення використання методу для цілей педагогічних... або... клінічно-діагностичних, а тим більше для теоретичних цілей, що вказуються автором, «розробки питання про типи психічних індивідуальностей, для розв'язання загальних психологічних питань» тощо» [1927, с. 64 – 65].

Початок розвитку концепції, у межах якої обдарованість розглядається як сукупність певних інтелектуальних здібностей, заклали роботи В. А. Штерна [1915; 1926]. Автор визначав цей феномен як загальну спроможність індивіда свідомо «встановлювати» (спрямовувати) своє мислення на нові вимоги, як розумову здатність «психічного пристосування» до нових завдань і умов життя. Пізніше (1926) В. А. Штерн спробував розширити сферу пристосування від мислення до всього інтелектуального розвитку, визначаючи обдарованість як «здатність установлюватися на нові вимоги шляхом доцільного використання інтелектуальних засобів» [1926, с. 24]. Однак, заперечуючи сенсомоторну складову у розвитку обдарованості, її емоційно-вольове опосередкування, автор залишається на раціоналістичних позиціях. Слід зазначити, що запропонована В. А. Штерном схема обдарованості пов'язана з усією його персоналістичною теорією, з розумінням особистості як «пси-

хофізіологічної спрямованості» і споконвічної активності «диспозицій індивіда». Найтісніше пов'язані з загальною концепцією В. А. Штерна уявлення про талант і геніальність, розглянуті ним як надбання «обраних» людей. Оскільки ознака пристосування входить у визначення поняття обдарованості, то цим «підкреслюється залежність дії від зовнішніх моментів (від поставленого завдання, від вимог життя) і проводиться розмежування між обдарованістю й творчою здатністю або геніальністю, а також «істинним самоствердженням духу – мудрістю» (там само, с. 26). Що стосується таланту і геніальності, то вони, на думку автора, виникають зсередини, «нав'язуючи навколишньому світові нові форми буття» (там само, с. 23).

А. Біне в початковий період своєї роботи (1905, 1911) розглядав обдарованість не тільки лише як «висоту» (рівень) розвитку певних психічних функцій, а як складне ціле, що включає: 1) чисту і просту інтелігентність (розум); 2) випадково набуті знання; 3) шкільні знання, здобуті у певний час; 4) успіхи в галузі розвитку мови, зумовлені сімейною атмосферою і навчанням у школі. З цією метою автор (разом із Симоном) розробив систему (батарею) тестів, що визначають успішність виконання різноманітних завдань дітьми різного віку (від 6 до 12 років). Ця система, давши зразок для наступних розробок тестових іспитів обдарованості, була чітко орієнтована винятково на практичне (педагогічне) завдання відбору «розумово відсталих» дітей. Невипадково В. М. Дружін (1999) іронічно зауважує, що А. Біне, ймовірно, за «ідеального інтелектуала» уявляв «людину західноєвропейської цивілізації, що оволоділа деякими знаннями й уміннями, а ознакою нормального розвитку вважав показники інтелектуального розвитку дітей «середнього» класу» (с. 20). Пізніше (1922) А. Біне виділив відповідний інтелектові IQ, що вимірювся за допомогою різноманітних логічних завдань і трактувався як інтегральний показник розумової обдарованості. І хоча цей показник давав змогу оцінювати інтелектуальні можливості дітей за інтенсивністю і темпами їх розумового розвитку, проте подальші дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів довели неправомірність використання IQ як найважливішого показника обдарованості.

Спроби вирватися з вузького, обмеженого тільки інтелектуальними якостями, підходу до обдарованості були вперше здійснені В. М. Екземплярським (1923). Роботи автора заклали основи цілісного особистісного підходу до обдарованості, що визначалася ним як своєрідне поєднання інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості. У теоретичному плані значення праць В. М. Екземплярського полягає в тому, що проблема обдарованості розглядалася в зв'язку з проблемою індивідуальності «у сенсі розкриття сутності індивідуальності взагалі», а не визначення конкретно певної особистості. Зумовлено це тим, на

думку автора, що проблема обдарованості складає лише частину проблеми індивідуальності, що «є однією з центральних у сучасній емпіричній психології» (1927, с. 4). Разом із тим глибокий аналіз найбільш типових схем і прийомів виміру обдарованості (Г. Рассолімо, В. Штерна, Е. Меймана, А. Біне, А. Нечаєва, Меде-Піорковського та ін.) дав змогу В. М. Екземплярському зробити висновок про те, що «за наявності правильних тенденцій у деяких підходах, ми все-таки не маємо досить добре розробленого вдосконаленого методу», а тому підкреслював *«необхідність переходу на ґрунт суворо диференційно-психологічного дослідження»* (курсив автора; там само, с. 133 – 134. – **Ред.**). Заслуга автора в тому, що він визначив шляхи наукового і практичного «розв'язання проблеми обдарованості», а також розробив схему виміру обдарованості, яка включала *«не тільки визначення кількісних розходжень – висоти розвитку визначеної функції, але і встановлення якісної своєрідності тієї чи іншої функції у певного індивіда (тип уявлення, тип уваги, тип фантазії тощо)»* (там само, с. 102).

Сучасне розуміння проблеми обдарованості було засновано в працях Б. М. Теплова (1940, 1941, 1942, 1947, 1961). Теорія обдарованості базується на понятті «здібності», яке автор трактує як індивідуально-психологічні особливості, котрі відрізняють одну людину від іншої, проявляючись в успішності виконання діяльності (або кількох діяльностей), у легкості і швидкості оволодіння нею або успішності здобуття знань, але не зводяться до вироблених раніше знань, умінь чи навичок. На думку Б. М. Теплова, обдарованість є *якісним своєрідним поєднанням здібностей*: «Окремі здібності не просто співіснують поруч ... незалежно одна від іншої. Кожна здібність змінюється, здобуває якісно інший характер залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Виходячи з цих розумінь ми не можемо безпосередньо переходити від окремих здібностей до питання про можливості іншої діяльності. Цей перехід може бути здійснений тільки через інше, більш *синтетичне* поняття. Таким поняттям і є «обдарованість», що розуміється як те якісно-своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» (1961, с. 17). Виступаючи проти вузького інтелектуалізму щодо розуміння обдарованості, автор зазначав, що її сутність виражається не кількісними, а якісними характеристиками здібностей, їх взаємодією і синтезом, єдністю інтелектуальних, емоційних і вольових компонентів. Особливе значення автор надавав передбаченню масштабу здійснень та оцінці своєрідності обдарованості, підкреслюючи, що висота обдарованості проявляється лише за результатами життєвої справи людини, а її спрямованість і своєрідність виявляються набагато раніше у стійких інтересах і схильностях, у тій або іншій успішності виконання різних видів діяльності, у порівняній легкості засвоєння різних предметів.

Цей підхід поділяв і С. Л. Рубінштейн (1946, 1960), підкреслюючи, що якщо під загальною обдарованістю розуміти сукупність усіх якостей людини, від яких залежить продуктивність її діяльності, то в це поняття варто включати «не тільки інтелект, але й всі інші властивості та особливості особистості, зокрема, емоційної сфери, темпераменту, – емоційну вразливість, тонус, темпи діяльності тощо» (1946, с. 644). Наголошуючи, що для обдарованості «суттєве значення має співвідношення з історично сформованими галузями людської практики, *людської культури*», автор у загальному вигляді розкриває розуміння проблеми щодо співвідношення загальної та спеціальної обдарованості: по-перше, позитивно вирішує проблему існування загальної обдарованості; по-друге, вважає, що загальну обдарованість потрібно шукати «всередині» спеціальної обдарованості; по-третє, зазначає, що загальна обдарованість співвідноситься з «загальними умовами провідних форм людської діяльності (там само, с. 480). Разом із тим, застерігаючи проти надмірного захоплення аналітичними теоріями обдарованості, С. Л. Рубінштейн попереджував, що це призводить до втрачання «реальної єдності людської особистості, зокрема, її інтелектуального обрису» (там само, с. 465).

У центрі наукових інтересів Г. С. Костюка (1946, 1959, 1961, 1963, 1967) чільне місце належить проблемі здібностей, обдарованості, індивідуальних відмінностей у становленні особистості. Послідовно виступаючи як проти ототожнення здібностей з природженими задатками, так і проти ігнорування ролі останніх, автор наголошував, що «індивідуальні відмінності в задатках виявляються в темпах засвоєння різними індивідами соціального досвіду взагалі і певних його галузей зокрема, в розвитку їх загальних і спеціальних здібностей» (1989, с. 340). Розкриваючи сутність феномену обдарованості, Г. С. Костюк (1963), акцентував увагу на індивідуальній своєрідності задатків кожної людини, на тих природних силах, «які є вихідною внутрішньою умовою розвитку її здібностей». Інакше кажучи, обдарованість – «це здібність людини до розвитку її здібностей», оскільки характеризує «індивідів, що позитивно виділяються своїми задатками, особливо сприятливими для розвитку їх здібностей. Показниками «хороших задатків» Г. С. Костюк вважав «ранній вияв деяких здібностей ..., швидкий темп їх розвитку при невеликій кількості вправ і малосприятливих умовах життя, прояви самостійності і творчості у відповідній діяльності» (1989, с. 341). Саме любов до діяльності, жагучий інтерес до неї лежать в основі будь-якої творчої активності, забезпечують її успішність, виступають не тільки як спонукання, але й як структурні компоненти здібностей (операційних, емоційних, мотиваційних тощо). Розглядаючи здібності й обдарованість як прояв єдиної, цілісної сутності людини, Г. С. Костюк особливого значення надавав розвитку у майбутніх талантів таких особистісних рис, як *спрямованість на пізнання, цілеспрямованість, на-*

полегливість у переборюванні труднощів, упевненість у своїх силах і можливість до себе (там само).

Розуміння природи здібностей та обдарованості Б. Г. Ананьєв пов'язує насамперед із вивченням «їхнього складу аналітичним шляхом – дослідженням динаміки і рівня психічних процесів, що специфічно розвиваються в тій чи іншій конкретній діяльності» (1962, с. 15). Підкреслюючи, що проблема здібностей та обдарованості «поєднує два основних розділи психологічної науки: розділ про психічні процеси і розділ про психічні властивості особистості», автор розглядає їх як суттєву частину «загальної структури особистості», пов'язаної з *«характером і темпераментом, життєвою спрямованістю та історією індивідуально-психічного розвитку особистості в процесі її виховання і суспільно-виробничої діяльності*. Конкретне втілення такого підходу виражається в дослідженні індивідуально-психічних розбіжностей та особливостей, природна основа яких закладена в типах нервової системи і спеціальних типах вищої нервової діяльності» (курсив наш. – **С. Р.**, там само, с. 15). Разом із тим складність цієї проблеми передбачає вивчення структури здібностей та обдарованості, їх «функціонального» складу, різного сполучення в ньому сенсорно-моторних, логічних, емоційно-вольових та інших компонентів, які «нерівномірно і своєрідно розвиваються в різних видах діяльності людини», оскільки специфічне сполучення цих компонентів виступає істотним фактором «формування *готовності* до активної і продуктивної діяльності, що характеризує здібність та обдарованість» (там само, с. 15 – 16). Внаслідок цього вивчення «потенційних властивостей особистості як суб'єкта діяльності – обдарованості і здібностей особистості» неможливо без врахування функціонального складу конкретної діяльності. Такий шлях дослідження, на думку Б. Г. Ананьєва, є «необхідною загальною передумовою для розгляду більш конкретного питання, що відноситься до спеціальної теорії здібностей, яка оперує двома основними поняттями: *обдарованість і спеціальні здібності*. Кожне з цих понять спирається на накопичені наукою знання про складні явища, що характеризують готовність особистості до активної і продуктивної діяльності» (курсив автора, там само, с. 16). Однак, якщо не враховувати загальних основ спеціалізації професійно-трудового розвитку особистості (спеціального досвіду роботи в конкретній галузі діяльності, рівня *загального* розвитку людини, накопичення життєвого досвіду, наявності певних властивостей нервової організації), тоді розуміння здібностей обмежиться лише функцією «спеціального, часткового виду діяльності людини» (там само, с. 18). Тим часом спеціальні здібності – продукт розвитку спеціальних видів діяльності, що мають «провідне значення в загальному розвитку людини», яке і впливає «на формування потенційних властивостей особистості» (там само). Якщо ж враховувати, що продуктом загального роз-

виту є обдарованість (згідно С. Л. Рубінштейну, «загальна здатність»), то стає очевидним, що питання про співвідношення обдарованості та спеціальних здібностей взаємопов'язане з функціональною проблемою співвідношення загального і спеціального розвитку, що має особливу значущість для дитячої і педагогічної психології. Справа в тому, що спеціалізація здібностей на основі досягнутого в навчанні рівня загального розвитку набуває важливої ролі саме на етапах отрочтва і ранньої юності: розвиток професійно-трудових інтересів сприяє спеціалізації здібностей, що у свою чергу «виявляє внутрішню здатність» молодих людей до «самостійної конкретної суспільно-практичної діяльності в дорослої людини, суб'єкта цієї діяльності. Загальний розвиток завжди так чи інакше пов'язаний зі спеціальним виробничим досвідом людини, з досягнутим рівнем майстерності й успіхами в праці, що впливають на всі інші сторони його життя і психічного розвитку». Саме тому формування «так званих загальних здібностей або обдарованості» і виникаючих на її основі спеціальних здібностей автор розглядає як «найбільш синтетичний результат формування особистості в загальній системі виховання і навчання» (там само, с. 18, 33).

Особливий інтерес викликають ідеї Б. Г. Ананьєва (1977) про комплексне вивчення механізму психічних функцій як основи виявлення структури здібностей. Відповідно до схеми, запропонованої автором, розвиток психічних властивостей виявляється як розвиток функціональних і операційних механізмів. На ранніх стадіях розвитку функціональні механізми реалізують філогенетичну програму, «складаючись» задовго до виникнення операційних механізмів, розвиток яких «переводить у нову фазу розвитку і функціональні механізми, можливості їх прогресивно зростають, підвищується рівень їхньої системності. У деякі періоди індивідуального розвитку» (зокрема, в шкільному віці, юності та зрілості), «між операційними і функціональними механізмами встановлюється домірність, відносна взаємодія» (1996, с. 204). Крім того, саме Б. Г. Ананьєвим здійснена плідна спроба експериментально розв'язати проблему співвідношення біологічних і соціальних основ психічної діяльності. Одержані дані довели на значному експериментальному матеріалі, що функціональні механізми «детерміновані онтогенетичною еволюцією і природною організацією людського індивіда», операційні механізми «засвоюються індивідом у процесі виховання, освіти, у загальній його спеціалізації і носять конкретно-історичний характер» (там само, с. 207). При цьому функціональні механізми характеризують людину як *індивіда*, операційні – як *суб'єкта діяльності*, а мотиваційні – як *індивіда й особистість*.

Інтерес викликають і багаторічні дослідження Н. С. Лейтеса (1971, 1984, 1988, 1992, 1997, 2003), присвячені проблемі обдарованості та здібностей. В ранніх працях автора (1956, 1960) взагалі відсутнє поняття

обдарованості, хоча і розрізняються «більш загальні та більш спеціальні здібності, але при цьому «до більш загальних здібностей» відносяться такі психологічні властивості як «якості розуму або якості пам'яті», які знаходять своє застосування у широкому колі діяльності. Н. С. Лейтес підкреслює, що «ніяка окрема здібність не може забезпечити успішне виконання діяльності», оскільки воно залежить від поєднання здібностей» [«Психологія» за загальною редакцією А. О. Смірнова – М., 1956, с. 442 – 443]. Разом із тим автор неправомірно спеціалізує процес навчання і розумової діяльності учнів, вважаючи, що «кожний з навчальних предметів у школі (фізика, історія, фізкультура тощо) потребує поряд із більш загальними здібностями деяких спеціальних здібностей, зумовлених своєрідністю цього предмета». На думку Н. С. Лейтеса, для успішного виконання кожної діяльності «необхідні й більш загальні і більш спеціальні здібності» [Н. С. Лейтес, 1960]. А це свідчить про тенденцію звести проблему до вивчення спеціальних здібностей, фактично ігноруючи явище загальної обдарованості. (Зазначимо, що така тенденція була притаманна багатьом дослідникам ХХ ст.). Крім того, у праці 1960 р. присутнє змішування поняття спеціальних здібностей до певних видів праці зі спеціалізацією загального процесу учіння. Якби це відповідало реальному процесу учіння, то, як підкреслює Б. Г. Ананьєв, «кожному учневі за десять років навчання в школі довелося б змінити майже сотню спеціальних здібностей, які відповідають численності окремих предметів навчального плану. Відповідно можна було б очікувати, що кожний носій цієї множини спеціальних здібностей може бути однаково продуктивним у будь-яких галузях суспільно-політичної діяльності, основи якої він вивчає у школі. Але... при всезагальній середній і політехнічній освіті виявляються *вельми великі відмінності* не тільки *в рівні*, але й *в характері здібностей окремих учнів*» (курсив наш. – С. Р. – Б. Г. Ананьєв, 1962, с. 19 – 20).

Пізніше у працях теоретико-експериментального характеру (1984, 1988, 1992, 1996, 1997) Н. С. Лейтес особливу увагу приділяє вивченню саме вікових передумов обдарованості. У зв'язку з цим поняття «обдаровані діти» автор пропонує використовувати в двох планах: у першому значенні доцільно говорити про більш виражені передумови інтелектуального розвитку, завдяки чому такі діти сприйнятливіші до навчання, значно швидше розвиваються і тому творчо себе виявляють; у другому значенні обдарованість характеризує дітей з внутрішніми передумовами, що стимулюють розвиток у майбутньому неординарності їхніх особистостей. Невідповідність між ознаками видатних розумових здібностей у дитинстві та рівнем інтелектуального потенціалу в зрілі роки автор вбачає в специфіці вікових та індивідуальних особливостей розвитку і прояву здібностей у дитячі роки. Відносний характер дитячої обдарованості пояснюється насамперед темпом розу-

мового розвитку, який у різних дітей неоднаковий, на що впливають особливості «дозрівання» мозку в його взаємодії з навчанням. Тому випереджальний рівень розвитку інтелекту дитини не може слугувати надійним показником обдарованості. Поряд з віковими існують й індивідуальні передумови «неузгодженості» у розвитку здібностей, серед яких найбільш вивчені властивості типу нервової системи, що входять до складу природних основ розвитку здібностей (за Б. М. Тепловим). Через складність характеру взаємодії між віковими й індивідуальними передумовами важко «побачити» дійсне значення ознак незвичайного інтелекту обдарованих дітей. Проблема полягає в тому, чи залишаться вони стабільними індивідуальними властивостями людини або виявляться тимчасовими. Подальші інтелектуальні успіхи залежать також від особистісних якостей дитини, таких, як мотивація, воля, від умов становлення та виконання професійної діяльності дорослої людини. Все це значно ускладнює прогноз майбутньої розумової діяльності обдарованих дітей. В зв'язку з цим Н. С. Лейтес уводить термін «вікова обдарованість» (1997), специфіка якого полягає в тому, що феномен обдарованості визначається особливостями становлення людини в дитинстві, тобто особливостями, обмеженими саме цим періодом. Дитяча обдарованість – це не вічний дарунок, а феномен дитинства, який може мати тимчасовий характер, а може і трансформуватися в «дорослу обдарованість», творчі досягнення в професійній діяльності особистості. Розглядаючи творчу обдарованість як сукупність інтелектуальних і особистісних властивостей, Н. С. Лейтес пропонує гнучкість при її діагностиці: паралельне і поетапне використання різноманітних способів діагностування. Постулюючи багатоаспектність проявів творчих здібностей, зокрема аконстантність, почуття цілого тощо, автор вважає за доцільне застосування елементів психокорекційних тренінгів гуманістичної спрямованості для розвитку творчого потенціалу дітей, актуалізацію обдарованості в режимі групових занять. Завдяки цьому будуть створені сприятливі умови для надбання і використання дітьми власного досвіду творчої роботи, залучення їх до реальних творчих справ. Водночас, пропонуючи замінити поняття «обдарована дитина», «обдаровані діти» на дефініції «дитина з ознаками обдарованості» і «діти з ознаками обдарованості», автор акцентує увагу на тому, що *«простежувати хід розвитку неабияких проявів дитини, вивчати розходження між такими дітьми, реальну роль і тривалість тих чи інших ознак обдарованості»* – першочергове завдання дослідників (курсив наш. – С. Р., 2003, с. 18). При цьому ознаки обдарованості визначаються як «особливості дитини» і «насамперед підвищена придатність до засвоєння, творчі прояви, незвичайні досягнення в яких-небудь видах діяльності... в основі таких проявів – більш сприятливі внутрішні передумови розвитку, особливі можливості розумового розвитку» (2003, с.

13). На нашу думку, надзвичайно плідна ідея автора про причину обдарованості, що полягає в «накладенні» на особливості конкретного віку (дошкільного, молодшого шкільного, підліткового) переваг інших вікових періодів. Разом із тим не можна не погодитися з думкою Н. С. Лейтеса про те, що виявлення творчої обдарованості в дітей за допомогою інтелектуальних тестів, а також тестів на креативність не дає підстав для абсолютного прогнозу творчого розвитку людини, а складає лише перший етап роботи з обдарованими дітьми. Зумовлено це тим, що обдарованість «має свої вроджені генетичні передумови, що виступають не одразу, не цілком..., а виявляються в ході вікового дозрівання, у соціальному середовищі під впливом навчання і виховання (у самому широкому значенні цих слів)» (там само).

Значним внеском у розвиток теорії обдарованості були дослідження В. А. Крутецького (1968), в яких вивчалися особливості математичної обдарованості. Крім системи узагальнених математичних здібностей автором виокремлені також узагальнені особливості особистості, як активне, позитивне ставлення до математики, самостійність, цілеспрямованість, зацікавленість, які входять у більш широке інтегральне поняття. Останнє визначається як придатність до діяльності. Ця особистісна структура зумовлюється цілісним комплексом властивостей особистості, пов'язаних з її інтелектуальною, емоційною та вольовою сферами.

Якісно новий імпульс вивченню поняття обдарованості дали дослідження групи американських учених (Дж. Гілфорд, Т. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор), що сформувалася на початку 50-х років ХХ ст. Основу трактування поняття обдарованості авторами склало відповідне розуміння сутності креативності (творчості) й основних якостей творчої особистості. Зокрема, до структурних компонентів творчої обдарованості Дж. Гілфорд (1967) відносив такі особливості дивергентного мислення, як рухливість, гнучкість, оригінальність, а П. Торренс (1972) – здібності бачити та визначати проблеми і генерувати різноманітні ідеї їх вирішення. Отже, йшлося про *«творчу обдарованість»*, що *якісно* відрізняється від загальної інтелектуальної, хоча й зберігає з нею тісний зв'язок. Ці концепції по-своєму переборювали інтелектуалістичний підхід до обдарованості, але все ж не враховували її особистісні та мотиваційні компоненти.

Свого часу Дж. Рензуллі (1976) запропонував «Модель збагаченої тріади» або «трьохкільцеву модель обдарованості», основними компонентами якої виступали: 1) інтелект; 2) мотивація; 3) творчі здібності. На думку автора, обдарованим і талановитим дітям властиві три базові системи рис, що взаємодіють між собою, а саме: високі загальні і спеціальні здібності; високий рівень цілевизначення, розвинені творчі здібності.

Подальші дослідження обдарованості привели до розширення змісту цього поняття і включення в нього таких структурних компонентів,

як: а) когнітивна обдарованість; б) сенситивність до потенційних проблем; в) незалежність у певних ситуаціях [Р. Альберт, М. Ранко, 1996].

До найбільш повних і цілісних зарубіжних концепцій правомірно віднести модель Д. Уоллес (1987), відповідно до якої існує п'ять найузагальненіших, внутрішніх чинників обдарованості: 1) високі загальні розумові і спеціальні здібності; 2) виняткове вміння використовувати «наявні» здібності; 3) виняткова здатність змінювати навколишнє середовище; 4) виключна здатність до пошуку проблем; 5) виняткова схильність (спроможність) до розуміння відношень Вищого Порядку. Автор підкреслює, що обдаровані діти, демонструючи здатність до системного і метасистемного мислення, сприймають свою роботу не як серію ізольованих або непов'язаних між собою проєктів, а як частину плану, що еволюціонує, або системи, що створюється ними. При цьому в діяльності їх «проглядаються» особливого роду єдність і систематизація.

Спираючись на праці Б. Г. Ананьєва, В. Д. Шадріков (1982, 1991) запропонував розуміння «здібностей як властивостей функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції», підкресливши при цьому, що в характеристиці здібностей повинні враховуватися «насамперед операційні та функціональні компоненти» (1991, с. 13). Зумовлено це тим, що в процесі діяльності відбувається тонке пристосування операційних механізмів до вимог діяльності, вони набувають риси оперативності. Внаслідок того, що будь-яку конкретну діяльність можна диференціювати на окремі психічні функції, що реалізують найбільш загальні, родові форми діяльності та виступають вихідними при її аналізі, автор вважає, що «адекватно описати структуру психічних функцій можна тільки як психологічну структуру діяльності, а розвиток здібностей – як розвиток системи, що реалізує цю функцію, як процес системогенезу. Архітектоніка цієї системи повинна в основних компонентах збігатися з архітектонікою функціональної системи трудової діяльності, однак зміст кожного компонента буде специфічний для кожної здібності, так само як він специфічний для кожної предметної діяльності» (1991, с. 13 – 15). Розглядаючи питання про роль окремої здібності в структурі обдарованості, автор висуває припущення про те, що «якісна специфіка окремої здатності виступає як вираження окремої грані обдарованості», яка, у свою чергу, «розглядається як системна якість» (1991, с. 15). Якщо ж урахувати, що окремі здібності в діяльності виявляються у взаємодії та стосовно мети як щось ціле, то міра «інтегрованості здібностей у системі конкретної діяльності» може мати індивідуальні розходження, оскільки результативність діяльності у різних людей за однакової «продуктивності за окремими функціями» розрізнятиметься. Такий підхід дав змогу В. Д. Шадрікову охарактеризувати обдарованість *«як цілісний прояв здібностей у діяльності, як загальну властивість інтегрованої діяльності сукупності здібностей»*



(курсив наш. – **С. Р.**, 1991, с. 20). Щодо міри виразності обдарованості, то, на думку дослідника, вона «різна і визначається двома показниками: мірою виразності окремих здібностей, що входять у систему діяльності, і мірою інтегрованості окремих здібностей у діяльності» (1991, с. 20). До цих показників «додається» і третій – показник інтегрованості окремих здібностей у кожного індивіда стосовно різних діяльностей, який характеризує пластичність здібностей, їх можливість вступати у взаємодію в різних діяльностях, а тому «тісно пов'язаний із загальною обдарованістю» (там само).

Цілісний, особистісний підхід до обдарованості відстоює у своїх роботах З. Є. Чудновський (1986, 1990), досліджуючи її взаємозв'язок з індивідуальністю та уявою дитини, з такими властивостями особистості, як спрямованість, суб'єктивність, активність. Автор виокремлює два види обдарованості – інтелектуальну і творчу; перша в основному пов'язана зі здібностями до навчання, високим рівнем розумового розвитку, вмінням адаптуватися до навколишнього середовища, інша (творча) – з незалежністю, самостійністю, нестандартністю, прагненням створювати нове.

Переважно прагматичний характер мають праці Ю. З. Гільбуха (1991, 1992), спрямовані на розробку конкретних засобів діагностики та розвитку інтелектуального чинника дитячої обдарованості, розкриття її внутрішньої багатозначності та багатства. Спроби автора виокремити специфічний, вищий рівень обдарованості, – «обдарованості духовності» (талант доброти), безумовно, заслуговує на увагу.

Найбільш повно психологічна структура творчої обдарованості розкрита в працях О. М. Матюшкіна (1989, 1993). У запропонованій автором концепції обдарованість розглядається як загальна передумова творчості в будь-якій професії, науці, мистецтві. Натомість підкреслюється, що обдарованість у дитячому віці – передумова становлення творчої особистості, здатної не тільки до створення нового і відкриттю законів, але й до самовираження, саморозкриття у творах мистецтва. Обдарованість, за О. М. Матюшкіним, утворює єдину інтегративну структуру, що проявляється на всіх етапах індивідуального розвитку і включає наступні компоненти: 1) домінуючу роль пізнавальної мотивації вже в ранньому дитинстві; 2) дослідницьку творчу активність, що виявляється в знаходженні нового, постановці і розв'язанні проблем; 3) здатність до оригінальних рішень; 4) можливість прогнозувати і передбачати; 5) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки. Ця психологічна структура обдарованості збігається, на думку автора, з основними структурними елементами, що характеризують творчість і творчий розвиток людини. Зовнішні прояви творчого розвитку різноманітні і виявляються у ранньому дитинстві насамперед у більш швидкому розвитку мови і мислення, захопленні музи-

кою, малюванням, читанням, рахунком, у допитливості і дослідницькій активності, хоча переважає домінування пізнавальної мотивації в порівнянні з іншими типами мотивації.

Загальна обдарованість проявляється в більш швидкому розв'язанні проблем, що включає на шляху знаходження невідомого поступові перетворення проблемної ситуації, визначення вихідної й проміжної цілей, реалізацію визначеної стратегії пошуку. Творчий пошук припускає наявність здатності до більш глибокого передбачення, антиципації у визначенні кожного «кроку» рішення, прогнозування його наслідків. Інтегральним структурним елементом обдарованості О. М. Матюшкін вважає оцінку, вимірювальну функцію всіх складних психічних утворень, які й виконують роль вимірників; за допомогою них людина оцінює навколишній світ, інших людей, себе. Оцінки виявляються в емоційних еталонах, що визначають естетичні, моральні пріоритети в становленні поведінки; важливу роль відіграють також перцептивні й інтелектуальні оцінки, котрі визначають ступінь значущості та обґрунтованості аргументів, на основі яких здійснюється вибір і приймаються рішення.

На етапі отрочтва здатність до оцінки передбачає можливість розуміння розвитку як власних, так і чужих думок, дій і вчинків, що забезпечує самоконтроль, упевненість творчо обдарованого підлітка в собі, власних здібностях, рішеннях, визначає його самостійність, неконформність й інші особистісні якості. Разом із тим О. М. Матюшкін застерігає, що розвиток таланту може бути загальмований, а іноді і загублений на будь-якому етапі становлення дитини. У зв'язку з цим необхідні спеціальна психологічна допомога і підтримка обдарованої особистості в дитячі роки (спеціально організовані творчі заняття, психологічна підготовка педагогів, здатних допомогти обдарованим дітям, допомога їхнім батькам).

Значний внесок у розробку теорії обдарованості здійснив В. О. Моляко (1991, 1993, 1998, 2002). На основі аналізу сутності творчої обдарованості автор праць запропонував її багатокомпонентну структуру, до якої відносить: 1) біофізіологічні й анатомофізіологічні компоненти; 2) сенсорну реактивність; 3) розумову продуктивність; 4) високий рівень прояву емоційно-вольових процесів; 5) високий рівень розвитку уяви, фантазії; 6) загальноособистісні компоненти; 7) уміння «зживатися» з середовищем; здатність використовувати зовнішні стимули з користю для себе (1991). Пізніше (2002), розглядаючи специфіку здібностей, їх поєднання з обдарованістю, В. О. Моляко вважає можливим трактувати обдарованість «(в тому числі й творчу) як статичну підсистему, на основі якої формуються вміння, навички як динамічні індикатори обдарованості» (2002, с. 21). Разом із тим автор виокремлює інтегральні прояви обдарованості, між якими «існує певна ієрархія зв'язків, залежностей», а саме: 1) домінування інтересів і мотивів; 2) емоційну зануре-

ність у діяльність; 3) волю до рішення, успіху; 4) загальну та естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності; 5) розуміння сутності проблеми, завдання, ситуації; 6) невідоме, інтуїтивне розв'язання проблеми («позалогічне»); 7) стратегіальність у інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); 8) багатоваріантність рішень; 9) невідповідність оцінок, рішень, прогнозів; 10) мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість, спритність)» (2002 с. 24). Узагальнюючи сукупність проявів, автор запропонував «гіпотезу структури творчої обдарованості... про шість основних параметрів»: 1) сфера реалізації обдарованості, її переважний вид; 2) прояв творчості; 3) прояв інтелекту; 4) динаміка діяльності (швидкісні показники); 5) рівні досягнень; 6) емоційна забарвленість. Відповідно до цієї структури автор вказує на низку типів творчої обдарованості: науково-логічний, техніко-конструкторський, образно-художній, вербально-поетичний, музично-руховий, практико-технологічний, ситуативний (спонтанний або раціонально осмислений) (2002, с. 25).

Основу концепції творчої обдарованості В. О. Моляко складає припущення про вирішальну роль стратегій як особистісних системних утворень, що характеризують загальні розумові диспозиції, настановлення, готовність до творчої діяльності. Стратегії, на думку автора, «детермінують підготовчі, плануючі й реалізуючі дії суб'єкта, організують потік розумового пошуку», і, маючи конкретні напрямки (пошук аналогів, комбінування, реконструювання), визначають характер трансформації «праобразів» і «прапонять» в образи-проекти, образи-рішення (2002, с. 24 – 25).

У свою чергу М. С. Старчеус (1996) вважає, що синтетичний розвиток художнього таланту здійснюється завдяки взаємодії здібностей до різних видів мистецтва, в основі якого лежать деякі загальні підстави, певні глибинні феномени. Серед них учений виокремлює: а) відчуття цілого, що виявляється в одномоментності й синтетичності сприйняття, передбаченні напрямку подій і випереджальному інтегруванні (тракується як неусвідомлена орієнтація на деяке «ціле»); б) аконстантність, що розуміється як свіжість, щирість і чистота сприйняття, як відсутність шаблонів, стереотипів і штамів; в) ідеомоторний компонент, основу якого становить безпосередній, миттєвий перехід уявлення в рух (суть цього феномена метафорично можна виразити «думка на кінчику пера»).

До оригінальних концепцій правомірно віднести теорію інтелектуальної обдарованості М. О. Холодної, розроблену в рамках когнітивного підходу (1993, 1997). Автор визначає інтелектуальну обдарованість як «такий стан *індивідуальних психологічних ресурсів* (передусім розумових ресурсів), що забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно та

об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розробки проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку рішень у тій чи іншій проблемній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо» (1997, с. 243 – 244). Оригінальність моделі інтелектуальної обдарованості полягає в тому, що психологічною основою цього типу обдарованості є унікальність складу ментального (розумового) досвіду особистості. Саме пошук «специфічних особливостей складу та будови ментальних структур, специфічних характеристик ментального простору» і специфіки «побудови ментальних репрезентацій» (як до певної предметної галузі, так і до світу в цілому)», дає змогу, на думку автора, розкрити механізми інтелектуальної обдарованості (там само, с. 287 – 288). Зумовлено це тим, що аналіз цих механізмів дає можливість уточнити роль ментального досвіду «як психічного носія властивостей інтелекту і пояснити деякі унікальні ефекти роботи людського інтелекту», що визначають: а) «закономірний, стійкий та інваріантний характер інтелектуального відображення (ефект об'єктивації)»; б) «яскраво виражену індивідуалізовану спрямованість інтелектуальної поведінки (ефект індивідуалізації)»; в) «здатність до породження нових ідей за рахунок детермінованих «зсередини» трансформацій наявних уявлень (ефект інтелектуальної творчості)»; г) «прояви стереотипізації і дезадаптивності інтелектуальної поведінки... завдяки тимчасового блокування тих або інших форм ментального досвіду (ефект функціональної глупоти)» (там само, с. 287). З огляду на те, що інтелектуальна обдарованість є результатом тривалого процесу, суть якого полягає у вибудовуванні й збагаченні індивідуального ментального досвіду, М. О. Холодна розробила власний варіант інтелектуального виховання в рамках «збагачувальної моделі» (на прикладі викладання математики). В основі інтелектуального виховання «закладені» наступні положення: 1) кожна дитина є носієм ментального досвіду; 2) адресатом педагогічного впливу в умовах шкільної освіти є особливості складу і будови індивідуального ментального досвіду (в тому числі його когнітивні, метакогнітивні та інтенціональні компоненти); 3) механізми інтелектуального розвитку особистості пов'язані з процесами, що відбуваються у просторі індивідуального ментального досвіду і характеризують його перебудову і збагачення, наслідком якого є *зростання* індивідуальних інтелектуальних здібностей; 4) кожна дитина має свій діапазон нарощування інтелектуальних сил, і завдання вчителя полягає в наданні їй необхідної допомоги засобами індивідуалізації навчальної і позашкільної діяльності дитини; 5) критерії ефективності навчального процесу, поряд із ЗУН, пов'язані зі ступенем *вираженості* основних показників рівня інтелектуального розвитку особистості у вигляді КІТСУ (компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність складу розуму).

Запропонований методичний підхід, на думку автора, дає змогу розв'язати два основні завдання: по-перше, створити умови «для актуалізації наявного ментального досвіду конкретної дитини (врахування засобів кодування інформації, яким надається перевага, наявних когнітивних схем, особливостей бази знань, рівня сформованості життєвих, наукових понять, своєрідності інтелектуальної саморегуляції та вихідних інтенцій, індивідуального інтелектуального темпу, балансу конвергентних і дивергентних здібностей, резервів навчованості, домінуючого пізнавального стилю і таке інше)»; по-друге, створити умови «для ускладнення, збагачення і нарощування індивідуального ментального досвіду цієї дитини в максимально можливих межах (формування вміння працювати в режимі взаємодії різних модальностей досвіду, розширення репертуару когнітивних схем, диференціація та інтеграція системи індивідуальних знань, утворення понятійних психічних структур, розвиток основних компонентів метакогнітивного та інтенціонального досвіду, стимулювання прояву інтелектуальної активності на рівні КІТСУ» (там само, с. 299, 310 – 311).

На думку М. О. Холодної, використання запропонованого нею варіанту навчання в контексті «збагачувальної моделі» перетворює процес викладання в особливий вид діяльності вчителя, спрямованої передусім «на виявлення» за допомогою певного навчального матеріалу *арсеналу суб'єктивних засобів продуктивного інтелектуального ставлення до дійсності*», що дає змогу стверджувати про наявність «рис схожості» з ідеями Дж Рензуллі та Р. Ферштейна (1984, 1990; курсив наш. – **С. Р.**, там само, с. 311).

Отже, кінцева мета інтелектуального виховання пов'язується автором зі змінюванням типу пізнавального ставлення людини до світу (як вона сприймає, розуміє і пояснює, що відбувається), оскільки саме «характеристики ментального досвіду визначають індивідуальні інтелектуальні можливості», а зміни «у складі й будові ментального досвіду виступають як психологічна основа інтелектуального росту особистості». Іншими словами, чим вищий рівень інтелектуального розвитку людини, «тим більше суб'єктивно багатою і у той же час об'єктивованою є її індивідуальна розумова «картина світу» (там само, с. 311 – 312).

Проте не можна не помітити надмірне акцентування автора на розвиткові власне інтелектуальних здібностей, тоді як розвиток власне особистісних властивостей індивіда стає ніби «винесеним за дужки», що, на нашу думку, збіднює процес становлення обдарованої особистості, перетворюючи її в раціоналістичну істоту, позбавлену духовно-моральних і творчих орієнтирів, що складають основу самовдосконалення особистості. Наслідки діяльності таких особистостей, що досягли найвищих рівнів розвитку інтелекту без надійних духовно-моральних механізмів саморегуляції, розвиненого почуття відпові-

дальності за результати своїх відкриттів, ми знаходимо в історії людства. Разом із тим ми солідарні з М. О. Холодною, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки не існує методик психодіагностичного характеру, за допомогою яких «можна було б надійно побудувати психологічний прогноз щодо наступних інтелектуальних досягнень дитини»; на цю роль не можуть претендувати ні психологічні тести, ні тести креативності, ні критеріально-орієнтовані тести. Внаслідок цього інтелектуальне виховання на початковому і середньому етапах навчання повинне охоплювати всіх дітей в межах внутрішньої диференціації на основі принципу індивідуалізації навчання», що ж стосується старших школярів (10 – 12 кл.), то «доцільним напрямом буде зовнішня диференціація на основі принципу спеціалізації навчання (з врахуванням вільного та усвідомленого вибору молодими людьми «спеціалізованої форми навчання в залежності від уже сформованих пізнавальних інтересів, професійних планів і, природно, реальних навчальних досягнень») (там само, с. 317).

Водночас, якщо визнати право кожного учня на повноцінний інтелектуальний розвиток «із наступним особистим вибором своєї інтелектуальної долі», то суттєво зміняться вимоги до підготовки вчителя: він повинен вміти працювати одночасно з різними учнями – з різним вихідним рівнем готовності до навчання, різним складом розуму, різним ставленням до навчання – «вибудовуючи» особливу лінію навчання для конкретної дитини з урахуванням її індивідуальних психологічних особливостей. Серед можливих шляхів реалізації такої складної стратегії навчання М. О. Холодна вбачає у *зміні психологічного статусу підручника і трансформації його в інтелектуальний самовчитель*, що забезпечить: по-перше, зниження навантаження вчителя при підготовці до уроку, оскільки учень безпосередньо працюватиме з підручником, текст якого «відповідає» за освоєння навчального матеріалу і формування психологічних механізмів, що лежать в основі розвитку інтелекту»; по-друге, розширення сфери учбової діяльності учня, оскільки він навчатиметься як на уроці, так і вдома, що, зазвичай, «забезпечить необхідний навчальний ефект»; по-третє, перетворення такого підручника в своєрідну інтелектуальну нішу для учня надасть йому шанс на особисте інтелектуальне життя незалежно від рівня підготовки вчителя; і, нарешті, збільшення сил і часу в учителя для концентрації своїх зусиль «на тих аспектах навчання, які потребують індивідуального підходу до конкретної дитини» на змістовному, організаційно-методичному і психологічному рівнях.

Але для цього текст такого підручника повинен бути побудований з урахуванням реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку дитини, що, відповідно до «збагачувальної моделі», означає, що конструювання учбової інформації мусить відповідати як особливостям

«складу і будови ментального досвіду дитини», так і «його інтелектуальної діяльності КІТСУ – критеріям» (там само, с. 321). Досвід використання серії з 15 учбових посібників у рамках проекту «Математика. Психологія. Інтелект» для учнів 5 – 9 класів (Росія, м. Томськ) дало змогу виявити позитивні зрушення у формуванні основних компонентів ментального досвіду, що, відповідно до результатів експериментального навчання, сприяє підвищенню ефективності інтелектуальної діяльності учасників експерименту (конвергентних здібностей, креативності, наукованості та вираженості індивідуальних пізнавальних стилів).

Значний інтерес викликають дослідження співробітників Психологічного інституту РАО – І. С. Аверіної, Е. Н. Задоріної та Е. І. Щєбланової під керівництвом О. М. Матюшкіна – щодо з'ясування взаємозв'язку творчого, інтелектуального розвитку і спеціальних здібностей на різних вікових етапах (2004). Теоретичну основу досліджень становить концепція О. Н. Матюшкіна, який розглядає обдарованість як складне, багатоаспектне і багаторівневе явище, психологічна структура якого співпадає з основними структурними елементами, що характеризують творчість, а навчання і розвиток обдарованих дітей складає ідеальну модель творчого розвитку людини. Так, на основі кластерного аналізу Е. Н. Задоріна встановила типологію співвідношення інтелектуального розвитку, творчого мислення і спеціальних здібностей в учнів спеціалізованих шкіл (математичного і музичного профілю навчання). Залежно від співвідношення цих параметрів автор виокремила різні типи обдарованості – інтегрований, креативний та інтелектуально-професійний.

Для інтегрованого типу обдарованості характерний високий рівень розвитку креативності, інтелекту і спеціальних здібностей. Разом із тим поряд із високою академічною успішністю учнів цієї групи вирізняється наявність різнобічних інтересів і захоплень. Досягнення успіхів (переможці і призери на олімпіадах, конкурсах тощо) в багатьох галузях зумовлені такими особистісними якостями, як висока мотивація досягнення і прагнення до успіху, чутливість до нового, сприйнятливості до нових способів поведінки.

Креативний тип обдарованості проявляється у двох варіантах:

а) у креативно-професійному, що відрізняється поєднанням високого рівня розвитку як креативності, так і спеціальних здібностей. При цьому для представників цього типу обдарованості характерна впевненість під час спілкування як з однолітками, так і з дорослими;

б) у креативно-інтелектуальному, де обдарованості притаманне поєднання високого рівня креативності та інтелекту. Учні цього типу обдарованості відрізняє почуття гумору, допитливість, але низька мотивація досягнень.

Інтелектуально-професійний тип обдарованості характеризується високим рівнем розвитку інтелекту і спеціальних здібностей. Учням

цієї групи притаманне прагнення до спілкування з цікавими людьми, високий рівень мотивації досягнення, усвідомлення «працьовитості, даної природою» для досягнення поставлених цілей.

Результати дослідження свідчать, що не існує безпосереднього зв'язку між інтелектуальним розвитком, рівнем розвитку креативності та спеціальних здібностей. Водночас з'ясовано: *по-перше*, наявність позитивної динаміки у розвитку спеціальних здібностей як у «музикантів», так і у «математиків» на кінець навчання; *по-друге*, тенденція до зниження загальної креативності наприкінці навчання, але у «музикантів» має більш виражений характер; *по-третє*, істотно розрізняються тенденції у розвитку загального інтелекту у «музикантів» і «математиків»: серед перших з віком кількість учнів з високим рівнем загального інтелекту зменшується. А серед «математиків» зростає; і, *нарешті*, наприкінці навчання серед «музикантів» зростає кількість учнів з креативно-професійним та інтелектуальним типом обдарованості, натомість серед «математиків» переважає інтегрований і креативно-інтелектуальний типи обдарованості, що зумовлено посиленням професійної орієнтації на завершальному етапі навчання в школах обох типів. Разом із тим незважаючи на нестійкість (неусталеність) співвідношення різних параметрів обдарованості, дані лонгitudного дослідження вказують, що творчий розвиток «стимулює пошуково-дослідницьку активність. Незалежне і вільне від стереотипів мислення, легкість і гнучкість в оперуванні як новою інформацією, так і наявними знаннями. Відкритість новому посилює можливість до засвоєння знань, призводить до формування більш широких понять» (2004, с. 185). Проте недостатній розвиток творчого потенціалу учнів, а також недостатня сформованість досвіду творчої діяльності, за результатами дослідження, обмежує прояв їх самостійної активності, «більш жорстокої їх прихильності до меж, що накладаються раніш засвоєними знаннями і, відповідно, до більш повільного і вузького розвитку пізнавальних структур, які формуються в їхньому досвіді» (там само, с. 185).

Отже, здійснений аналіз основних вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить про відсутність єдиного підходу щодо психологічної структури обдарованості, що, в свою чергу, зумовлює невизначеність та розмаїття її критеріїв. За нашими даними (2004), подолання такого серйозного недоліку можливе лише шляхом, по-перше, визначення сутнісних (базових) особистісних складових обдарованості, а, по-друге, з'ясування характеру їх впливу на продуктивність інтелектуальної діяльності (стимулюючого чи гальмуючого). Успішна реалізація такого напрямку психологічних досліджень з необхідністю вимагає трактувати феномен обдарованості як фундаментальну рису людської індивідуальності, яка проявляється у сукупності (взаємодії) її природних (здатки, здібності) і духовно-моральних сил (ціннісні смисли, моральні

настановлення, життєва позиція, соціальна відповідальність тощо), забезпечуючи неординарність і самобутність творчості, результати якої зумовлюють не тільки зміни існуючої дійсності, але й внутрішньоособистісної структури суб'єкта творчої діяльності. Таке розуміння феномену обдарованості, за нашими переконаннями, дасть змогу подолати уявлення про базові здібності як здебільшого інтелектуальні і з'ясувати взаємодію між особистісними (духовно-моральними) і когнітивними (інтелектуальними) складовими обдарованості особистості відповідно етапам її онтогенетичного розвитку.

1.2. Підходи до визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості

З початку XX ст., з перших етапів дослідження обдарованості, яка ототожнювалася з високим інтелектом, її критерієм вважалися показники за тестами інтелекту. Так, у 1926 році Л. Терман запропонував вважати обдарованими 1% осіб, що отримують найвищі показники за тестами інтелекту [Renzulli, 2002, 68].

Проте широкомасштабні дослідження, серед яких, імовірно, найбільш переконливим є лонгітюд Л. Термана, показали, що більшість дітей, ідентифікованих як інтелектуально обдаровані, не стають відомими творцями нового. Це відбувається не внаслідок нестачі інтелектуального потенціалу чи можливостей його реалізації [Olszewski-Kubilius, 2000, 65].

Б. Керр та С. Содано зазначають, що у дослідженні обдарованості кінець 60-х та початок 70-х років ознаменувався зсувом уваги до проблем креативності [Kerr & Sodano, 2003, 168]. Останнім часом дослідники доходять висновку, що для пояснення екстраординарних і просто значних досягнень недостатньо аналізу когнітивних особливостей обдарованих. Успіх забезпечують інтелектуальні чинники у взаємодії з особистісними [Разумникова, Шемелина, 1999; Сафонцева, Воронин, 2000].

Тепер накопичено достатньо багато емпіричних фактів щодо особистісних корелятивів обдарованості. Проте вони потребують систематизації в рамках певної теоретичної перспективи.

Отже, мета викладеного нижче дослідження – проаналізувати можливі підходи до визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості.

Як вихідний пункт слід запропонувати визначення обдарованості як інтегральної характеристики особистості, що проявляється в непересічних досягненнях. Таким чином, постає проблема, яким є характер зв'язку між когнітивними та особистісними структурами, що забезпечує формування обдарованості?

Перший та найпростіший у логічному плані підхід до вирішення цієї проблеми передбачає адитивний взаємозв'язок між когнітивними та особистісними складовими обдарованості. На теоретичному рівні у явному вигляді цей підхід не декларується дослідниками. Проте в багатьох реальних емпіричних роботах саме він реалізується.

Найкращою ілюстрацією цього підходу є дослідження, результатом якого є побудова рівняння множинної регресії, де як незалежна змінна розглядаються показники обдарованої поведінки (академічна успішність, експертні оцінки тощо), а як залежні змінні вводяться показники за когнітивними та особистісними методиками. Останні мають певні вагові коефіцієнти, знаходяться у відношеннях додавання чи віднімання між собою. Отже, фактично досягнення обдарованих розглядаються як механічна сума інтелектуальних та позаінтелектуальних змінних.

Наступний підхід є розвитком попереднього. Цей підхід передбачає аналіз можливої взаємодії між когнітивними та особистісними чинниками обдарованості. Наявність цієї взаємодії обґрунтовується положенням про психіку як цілісну систему. Хоч у теоретичному плані цей підхід є безперечним, проте виникають значні труднощі на шляху його емпіричної реалізації.

Якщо знову звернутися до множинної регресії, то, згідно з цим підходом, потрібно вводити до рівняння складні змінні, що утворюються з показників за когнітивними та особистісними методиками, показників, які знаходяться у відношеннях множення. Крім того, статистичним інструментом, що може використовуватись у межах зазначеного підходу, є багатофакторний дисперсійний аналіз, який дає змогу оцінювати взаємодію між змінними.

На жаль, у доступних публікаціях ми не знайшли прикладів реалізації цього підходу в окресленому вигляді. Ймовірно, це пояснюється неточністю вимірювання релевантних даних дослідженням змінних. Аналізуючи грубо виміряні дані, не вдається зафіксувати тонкі статистичні залежності.

Зі змістового погляду втілення обговорюваного підходу передбачає пошук змінних, що опосередковують вплив складових обдарованості на її прояви. Наприклад, прояв інтелекту та креативності у досягненнях може опосередковувати інтерес до здійснюваної діяльності. Однак поділ на змінні, що опосередковують, і змінні, що опосередковуються, наштовхується на значні труднощі. Адже, якщо взяти попередній приклад, можна досить обґрунтовано стверджувати, що прояв інтересу до діяльності в реальних досягненнях опосередковується інтелектом та креативністю (можливостями) індивіда.

Слід зазначити, що традиційно складовими обдарованості вважаються сталі психічні властивості. Проте, на жаль, не вдається встановити однозначні статистичні зв'язки міри прояву особистісних властивостей

з поведінковими проявами обдарованості. Встановлені зв'язки при крос-валідації, коли аналізуються дані іншої вибірки, інший віковий період, застосовується інший інструментарій, дуже часто не підтверджуються.

На цьому тлі слушною є пропозиція Дж. Рензуллі враховувати ситуаційні чинники прояву обдарованості, що можна вважати ще одним підходом до вирішення обговорюваної проблеми [Renzulli, 2002, 69 – 70].

Дж. Рензуллі, скоріше, пише про обдаровану поведінку, а не про обдаровану особу. Автор вважає, що така поведінка є результатом взаємодії трьох чинників: здібностей, вищих за середні, прийняття завдання, високої креативності. Дж. Рензуллі вважає, що здібностями, вищими за середні, можна назвати ті, які характеризуються 15 – 20% найвищих у популяції показників. До загальних здібностей належать: абстрактне мислення; адаптивність до нових ситуацій; швидкий та точний пошук інформації. Спеціальними здібностями є такі: застосування загальних здібностей до специфічної сфери знань; здатність сортувати релевантну та нерелевантну інформацію; здатність набувати та застосовувати нові знання та стратегії для вирішення проблеми.

Високий рівень прийняття завдання передбачає: високий рівень інтересу-захоплення; наполегливу роботу та зосередження на певній сфері; самоприйняття та прагнення до досягнень; здатність вирізняти важливі проблеми; високі стандарти оцінки роботи.

Високий рівень креативності як здатності продукувати цікаві та корисні ідеї проявляється у: швидкості, гнучкості та оригінальності мислення; відкритості новому досвіду та ідеям, цікавості, ризикованості, чутливості до естетичних характеристик.

Усі три групи характеристик діють у єдності. Жодна з них не є важливішою за інші. Якщо загальні здібності залишаються константними, то спеціальні здібності, міра прийняття завдання та креативність залежать від ситуації. Прийняття завдання та креативність формуються як відповідь на складну ситуацію, до якої ми маємо інтерес [Renzulli, 2002, 69 – 70].

Наступний підхід до вирішення обговорюваної проблеми передбачає існування різних типів обдарованості, що мають специфічну структуру когнітивних та особистісних складових.

Перші паростки цього підходу з'явились, коли Л. Терстоун та Дж. Гілфорд запропонували багатфакторні моделі інтелекту. Це дало можливість стверджувати, що індивіди відрізняються не тільки високим чи низьким рівнем загального інтелекту, а й різною мірою розвитку окремих інтелектуальних факторів, тобто певною структурою когнітивних чинників обдарованості.

Подальший розвиток цей підхід отримав у концепціях Р. Стернберга, Х. Гарднера та у викладеній вище моделі Дж. Рензуллі. Р. Стернберг виокремив три компоненти інтелекту: аналітичний, креативний та практичний. Інтелект розглядається як здатність особи визначити, що

вона робить добре, а що – гірше, та компенсувати слабкі сторони сильними [Renzulli, 2002, 69 – 70].

Х. Гарднер визначає інтелект як здатність вирішувати проблеми, створювати продукт, що ціниться у межах певної культури. Х. Гарднер описав сім специфічних різновидів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, інтерперсональний та інтраперсональний. У 1999 році Х. Гарднер додав до цього переліку натуралістичний та духовний інтелект [Renzulli, 2002, 69 – 70].

Як синтез викладених підходів дозволимо собі запропонувати гіпотетичну модель взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості. Як вихідний пункт слід прийняти, що безпосередньо непересічні досягнення визначають здібності (загальні, спеціальні та професійні) у взаємодії з креативністю та ставленням до діяльності. Особистісні характеристики впливають на досягнення непересічних результатів не безпосередньо, а через формування ставлення до діяльності.

Необхідне ставлення до діяльності формується за умов її значущості для особистості та наявності певного мотиваційного потенціалу. Останній передбачає: інтерес до певної сфери діяльності, зосередженість на діяльності (наполегливість), високі стандарти результативності, працьовитість.

На формування мотиваційного потенціалу та оцінки значущості діяльності впливає низка чинників, що взаємодіють. Значущими тут є базові особистісні властивості, усвідомлення власних можливостей, переваг та слабких місць, минулий досвід, вид діяльності, вік особи, вплив оточення тощо.

Так, певна базова особистісна властивість, наприклад, нейротизм чи інтроверсія, може сприяти чи перешкоджати особистісному включенню до діяльності залежно від характеру останньої. Наприклад, нейротизм та інтроверсія спостерігаються у багатьох учених, що забезпечує їм зосередженість на власних розмірковуваннях та «чутливість до проблеми». Навпаки, ці властивості перешкоджатимуть прояву ліdersької обдарованості.

Таким чином, структура когнітивних та особистісних чинників обдарованості залежатиме від виду діяльності (отже, типу обдарованості).

З іншого боку, обдарована особа – це особа, що усвідомлює власні переваги та слабкі місця, може успішно використовувати перші й компенсувати другі. Звідси випливає, що у багатьох випадках, зокрема, у випадку високообдарованих, структура когнітивних та особистісних чинників обдарованості є індивідуальною відповіддю на вимоги діяльності та наявні психічні ресурси особи.

Ймовірно, корисним буде поділ особистісних чинників обдарованості на безпосередні та базові. Перші є інваріантними щодо типу об-

дарованості, індивідуальних особливостей, ситуації діяльності. Вплив базових особистісних чинників опосередковується вимогами діяльності, сформованим індивідуальним стилем діяльності.

Прийнявши таку модель, логічно запропонувати систему діагностики обдарованості, що складається з двох етапів. На першому етапі слід за допомогою бесіди та стандартизованого психодіагностичного обстеження визначити індивідуальний профіль загальних та спеціальних здібностей та безпосередніх особистісних складових обдарованості. Другий етап має бути спрямований на встановлення того, на які фундаментальні особистісні характеристики обстеженого можна спиратись у розвитку сильних та компенсації слабких сторін в індивідуальній структурі обдарованості певної особи.

Таким чином, було окреслено чотири підходи до визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості. Адитивний підхід хоча і є теоретично необґрунтованим, найчастіше реалізується в емпіричних дослідженнях. Три інші підходи ґрунтуються на продуктивних ідеях щодо взаємодії складових обдарованості, впливу на цей зв'язок факторів ситуації та специфіки типу обдарованості. Вважаємо, що модель взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості має враховувати всі три зазначені положення. Подальші дослідження мають бути спрямовані на змістовне наповнення та емпіричну перевірку такої моделі.

1.3. Напрями визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості у зарубіжній психології

Консервативні концепції обдарованості виходять з того, що остання проявляється виключно через інтелектуальну діяльність і вимірюється тестами. Такі погляди домінували на початку ХХ ст. Проте коли Л. Терстоун та Дж. Гілфорд запропонували багатофакторні моделі інтелекту, сформувалися передумови для виокремлення різних типів обдарованості.

Ліберальний підхід до визначення обдарованості виходить з того, що остання проявляється в результативності діяльності в певній сфері, наприклад, у мистецтві, літературі чи лідерстві. Трактуювання обдарованості як багатоаспектного явища запропоновано у підходах Р. Стернберга, Х. Гарднера, Дж. Рензулі.

З нашого погляду, слід говорити про вузький та розширювальний підходи до розгляду структури обдарованості. Перший включає до зазначеної структури тільки інтелектуальні фактори. Другий – розширює межі чинників обдарованості і відносить до них спочатку креативність, а потім – інші особистісні утворення.

Отже, в сучасній зарубіжній психології наявні суперечливі погляди на взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників обдарованості.

Таким чином, мета нашого дослідження – проаналізувати шляхи визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості.

У наявних зарубіжних дослідженнях можна знайти кілька напрямів встановлення взаємозв'язку зазначених факторів. По-перше, аналіз взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників, що властиві обдарованим. Частина з цих факторів та зв'язків обумовлюють високі досягнення, інші – є прямим чи опосередкованим результатом розвинених здібностей та досягнень обдарованих. По-друге, дослідження особистісних характеристик, що перешкоджають високим досягненням за наявності необхідних когнітивних передумов. По-третє, вивчення взаємозв'язку обдарованості з дезадаптивними емоційними проявами. Так, деякі особистісні властивості, що входять до структури обдарованості і становлять основу непересічних досягнень, одночасно збільшують імовірність виникнення особистісних емоційних проблем. Сказане стосується також деяких особливостей розвитку обдарованих та їхньої взаємодії з оточуючими. Інші особистісні риси, що сприяють виникненню психологічних проблем, безпосередньо не обумовлюють високих досягнень, але ці риси корелюють з тими властивостями, які такі досягнення обумовлюють. Крім того, наявність деяких труднощів в міжособистісній та внутрішньо-особистісній сфері може сприяти розвитку обдарованості.

Розглянемо зазначене детальніше. Нині відомостей щодо характеру взаємозв'язку когнітивних та особистісних факторів в структурі обдарованої особистості вкрай недостатньо. Навіть щодо складу цих чинників відомостей недостатньо. Якщо щодо змісту когнітивних чинників обдарованості серед учених спостерігається певна однастайність, то відносно особистісних факторів наявні дуже суперечливі погляди.

Більшість дослідників як головні когнітивні чинники обдарованості розглядає інтелект [Kuncel, 2004, р. 148 – 161] та креативність [Clapham, 2004, р. 829].

Щодо взаємовідношень креативності та інтелекту існують різні погляди: починаючи з їх ототожнення і закінчуючи розглядом їх як незалежних факторів [Дружинин, 1999, с. 168 – 169].

Креативність також не є монолітним конструктом. У межах креативності виокремлюють когнітивну креативність (рівень розвитку дивергентного мислення) та особистісну креативність (особистісні властивості, характерні креативним особам). Зарубіжні дослідження показують, що статистичні зв'язки між дивергентним мисленням та особистісною креативністю відсутні або незначні [Clapham, 2004, р. 829].

Співвідношення між інтелектом та креативністю у детермінації обдарованості може змінюватися залежно від віку. Так, П. Ольцевська-Кубілус вказує на відмінність обдарованості у дитячому та дорослому віці: обдаровані діти зазвичай не створюють нового знання, вони відкри-

вають для себе те, що було вже відомо – раніше і швидше за інших дітей [Olszewski-Kubilius, 2000, p. 65]. Обдаровані дорослі створюють таке нове знання. Отже, для цього необхідні інші когнітивні передумови.

Схожої позиції дотримується Е. Вінер, яка вважає, що причиною виняткового перетворення обдарованої дитини на дорослого творця є відмінність в уміннях та особистісних факторах, що потрібні першому та другому [Winner, 2000, p. 159 – 169].

Як зазначено вище, погляди дослідників на особистісні чинники обдарованості та їх взаємозв'язки є дуже суперечливими. Вивчаються дуже різноманітні фактори: від темпераментальних властивостей до моральних цінностей та духовності. Так, М. Сікзентміхалі вважає, що між геніями існує не когнітивна чи афективна, а мотиваційна схожість. Спільним для них є небажання чи нездатність переслідувати цілі, які прийняті кимось іще – вони відмовляються жити за наявною схемою [Olszewski-Kubilius, 2000, p. 65].

П. Ольцевська-Кубілус на підставі аналізу літератури щодо особистісних вимірів обдарованих виділяє характеристики останніх. Обдаровані особи демонструють нижчий рівень тривожності, не відрізняються за локусом контролю чи «Я-концепцією» від необдарованих чи хронологічно старших осіб. Статеві відмінності в обдарованих є помірними. Обдаровані, що демонструють високі досягнення, порівняно з обдарованими, що не реалізують свій потенціал, відрізняються відповідальністю, самоконтролем та інтернальним локусом контролю [Olszewski-Kubilius, 1988, p. 347 – 352].

За даними Р. Хесс, інтелектуально обдаровані підлітки відрізняються прагненням до знань, вищим за середнє відчуженням, вираженим прийняттям себе. Інтелектуально обдаровані дівчата порівняно з хлопцями більш зацікавлені в людях, в релігії та естетично орієнтовані [Heiss, 1995, p. 2922].

С. Лі, порівнюючи показники китайських обдарованих та пересічних підлітків, юнаків та дорослих за шкалами опитувальника 16PF, встановив, що обдаровані відрізняються незалежністю, прийняттям себе, кооперацією, соціальною адаптованістю [Li, 1995, p. 184 – 186].

Дж. Керрол та Н. Хаусон, порівнюючи старшокласників з високим коефіцієнтом інтелекту та високою або низькою креативністю встановили, що висококреативні досліджувані відрізнялися силою Его, ризикованістю, самодостатністю, низькою збудливістю [Carroll & Howieson, 1992, p. 209 – 212].

Дослідження продемонстрували взаємозв'язок креативності з прийняттям себе, відкритістю новому досвіду, впевненістю в собі, оригінальністю [Sharma, 1986, p. 11 – 16].

Як і слід було очікувати, встановлено зв'язки між проявами обдарованості та мотивацією. Так, знайдено безпосередню кореляцію акаде-

мічною успішністю за результатами іспитів та початковою мотивацією до навчання та прагненням до знань [Joswig, 1994, p. 153 – 162].

Д. Ловескі зазначає, що з найбільш раннього віку багато обдарованих дітей демонструють моральну сенситивність. Ці діти проявляють тенденцію піклуватись про інших, бажають полегшити їхні страждання або демонструють здатність розмірковувати про такі абстрактні речі як справедливість. Д. Ловескі бачить витоки моральної сенситивності у розвитку емпатії між дитиною та дорослим, що про неї піклується [Lovecky, 1997, p. 90 – 94].

Л. Сільверман на підставі аналізу клінічних випадків стверджує, що когнітивна складність обдарованих обумовлює їхню високу моральну сенситивність. Остання, в свою чергу, робить обдарованих чутливими до зовнішніх впливів. Л. Сільверман зазначає, що ця особливість обдарованих залишається поза рамками більшості концепцій обдарованості [Silverman, 1994, p. 110 – 116].

К. Кентрелл, досліджуючи обдарованих підлітків, встановила наявність в них більш розвиненої порівняно з однолітками здатності до морального судження. Проте виявилось, що моральні уподобання у обдарованих не пов'язані з рівнем розвитку здатності до морального судження [Cantrell, 2000, p. 3608].

У дослідженні І. Пуфал-Струзік серед юнаків 16-17-річного віку з вираженими здібностями було встановлено зв'язок успішності навчання та рівня самоактуалізації. Обдаровані учні мали значно вищий рівень самоактуалізації. Обдаровані і самоактуалізовані учні відрізнялися значно вищим рівнем потреби в інтелектуальній активності, вищим рівнем самоприйняття. Не було знайдено зв'язку між особистісними та інтелектуальними змінними [Pufal-Struzik, 1999, p. 44 – 47; Pufal-Struzik, 1995, p. 53 – 59].

К. Міллс та В. Паркер дослідили американських та ірландських обдарованих підлітків за допомогою опитувальника Майерс-Бріггс (МВТІ). Отримані дані показали схожість обдарованих підлітків з обох країн та їхню відмінність від пересічних однолітків. Більшість обдарованих отримали високі показники за шкалою інтуїції, що відображає уподобання абстрактного та теоретичного. Пересічні підлітки віддавали перевагу прагматичному та фактуальному [Mills, 1998, p. 1 – 16].

В іншому дослідженні К. Міллс із застосуванням тієї ж методики академічно обдаровані підлітки відрізнялися від групи порівняння за всіма чотирма вимірами. Обдаровані були більш інтровертовані, інтуїтивні, мисленнєві. Хоча в цій групі більшість підлітків належали до раціонального типу, ірраціональний тип був більш представлений, ніж серед пересічних підлітків [Mills, 1998, p. 70 – 85].

Ще в іншому дослідженні (К. Міллс та ін.) встановлено, що обдаровані учні молодших класів частіше за нормативну групу демонструва-

ли інтуїтивність та ірраціональність. Академічно обдаровані хлопчики частіше демонстрували екстраверсію, академічно обдаровані дівчатка – інтроверсію. Молодші учні порівняно зі старшими частіше демонстрували домінування екстраверсії, сенсорики, почуттів, ірраціональності [Mills, 1996, p. 13 – 23].

М. Гросс зазначає, що становлення ідентичності в інтелектуально обдарованих підлітків ускладнюється їхніми початковими та надбаними відмінностями від однолітків. Щоб заробити схвалення з боку однолітків обдаровані вимушені приховувати свої здібності та розвивати альтернативну ідентичність, що сприймається як прийнятніша у певному середовищі. Створення цієї захисної маски вимагає від обдарованого заперечувати свою любов до навчання, відмінні від однолітків інтереси, прискорений моральний розвиток. Якщо ця прийнята ідентичність принесе підлітку прийняття з боку однолітків, обдарований боятиметься вийти за її межі. Таким чином, обдаровані потребують можливості вчитись та соціалізуватись разом з іншими, схожими на них за здібностями та інтересами, щоб рухатись у напрямку прийняття себе [Gross, 1998, p. 167 – 174].

Л. Зуо та Л. Тао вказують, що лонгітюд Л. Термана довів: сформована ідентичність визначає життєві досягнення особи. Звідси постає проблема: які особистісні властивості впливають на формування ідентичності обдарованих? На підставі даних, отриманих від досліджуваних, що входили до вибірки лонгітюда Л. Термана, можна стверджувати, що наполегливість, цілеспрямованість, прагнення до довершеності, прийняття себе призводять до успішного формування ідентичності та до її прогресивного розвитку [Zuo & Tao, 2000, p. 212 – 223].

Р. Валлерад та інші показали, що інтелектуально обдаровані мають вищу за контрольну групу самооцінку тільки в когнітивній сфері [Vallerand, 1991, p. 121 – 132].

К. Віллард-Хольт, застосовуючи метод аналізу окремих випадків, встановив, що обдаровані діти з церебральним паралічем демонструють особистісні характеристики, схожі зі здоровими обдарованими: зрілість, наполегливість, терплячість [Willard-Holt, 1998, p. 37 – 50].

Інший напрям досліджень взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості – дослідження особистісних характеристик, що перешкоджають високим досягненням за наявності необхідних когнітивних передумов. Так, Д. Мак-Коуч та Д. Сігл дослідили категорію учнів, продуктивність (досягнення) яких значно відстають від потенціалу (здібностей). Встановлено, що чинниками такого відставання є занижена академічна самооцінка, знижена значущість цілей, нестача мотивації та погана саморегуляція, негативні установки щодо вчителів та школи [McCoach & Siegle, 2003, p. 415].

М. Лакосс також провела дослідження старшокласників, що не реалізують свій потенціал у навчанні. Міра нереалізованості визначалась як

статистична невідповідність між рівнем інтелектуальних здібностей та академічною успішністю. Обдаровані з нереалізованим потенціалом відрізнялися від обдарованих, які реалізували свій потенціал, меншою потребою у досягненнях, наданням меншого значення плануванню та організованості, меншою дисциплінованістю. Отже, обдаровані з нереалізованим потенціалом відрізнялися характеристиками, що є менш адаптивними для шкільного середовища, порівняно з характеристиками успішних учнів, незалежно від того, чи були ті обдарованими [Lacasse, 2000, p. 5227].

В інтерв'ю було визначено типи обдарованих з нереалізованим потенціалом. Виявилося, що тип з академічними проблемами серед них зустрічався значно рідше порівняно з пересічними старшокласниками з нереалізованим потенціалом. Серед останніх цей тип був найбільш частим. На відміну від цього серед обдарованих найбільш часто зустрічався «опозиційний» тип [Lacasse, 2000, p. 5227].

Третій напрям досліджень сфокусований на вивченні взаємозв'язків когнітивних та особистісних чинників обдарованості, що пов'язані з появою певних психологічних проблем у обдарованих. Питання про схильність обдарованих до переживання психологічних проблем залишається дискусійним.

Так, з позицій старого психоаналітичного підходу креативність розглядалась як особистісний розлад або тенденція до психічного захворювання [Sharma, 1986, p. 11 – 16]. Однак роботи Л. Термана допомогли спростувати негативний стереотип щодо поганої адаптованості обдарованих. Проте Л. Холлінворф у 1952 році знову повернувся до цієї позиції, але вже відносно тільки високообдарованих. Л. Холлінворф стверджував, що діти з дуже високим інтелектом схильні до порушення адаптації. Однак сучасне дослідження І. Гроссберга та Д. Корнелла доводить добру пристосованість молодших школярів з високим та дуже високим інтелектом. [Grossberg, 1988, p. 266 – 272].

Праці гуманістичних психологів та низка досліджень обґрунтовують зв'язок обдарованості з психологічним здоров'ям. Так, К. Роджерс розглядав креативність як рису особистості, що самоактуалізується, або як результат здорового людського функціонування. Він встановив, що соціальні фактори роблять внесок у нестачу креативності, підкреслював важливість внутрішньої свободи та психологічної безпеки у становленні креативності [Sharma, 1986, p. 11 – 16].

У дослідженні Т. Чеслік та інших встановлена більша соціальна адаптованість десятирічних обдарованих дітей, особливо дівчаток [Czeschlik, 1994, p. 294 – 297].

У дослідженні Дж. Нейла показано, що академічно обдаровані старшокласники сприймають себе як добре адаптованих, відмінностей у рівні тривоги та соціального стресу між ними та пересічними юнаками виявлено не було [Nail, 1998, p. 5688].

Н. Галуччі, порівнюючи прояви патопсихологічних симптомів у обдарованих, високообдарованих та пересічних підлітків, не знайшов відмінностей між групами [Gallucci, 1988, p. 273 – 276].

П. Ольцевська-Кубілюс наводить дані, за якими обдаровані студенти відрізнялись від своїх пересічних однолітків якостями, що розглядаються як ознаки психічного здоров'я та адаптованості: вони прагнули до лідерства та володіли відповідними якостями, характеризувались інтернальним локусом контролю, нижчим рівнем напруженості та побоювань [Olszewski-Kubilius, 1989, p. 125 – 145].

Попри ці результати деякі сучасні дослідники зазначають, що поширений погляд на обдарованих як на добре соціально адаптованих, психічно здорових та емоційно благополучних осіб не завжди вірний. Так, С. Пфайффер та В. Стокін вказують, що значна кількість обдарованих учнів та студентів мають психологічні проблеми. Проте точних даних щодо поширеності психічних розладів серед цієї категорії осіб не існує [Pfeiffer & Stocking, 2000, p. 83 – 84].

Д. Ловескі виокремлює риси обдарованих, що складають потенційне джерело внутрішніх та міжособистісних конфліктів: дивергентне мислення, збудливість, сенситивність, вразливість. Зазначається також, що якщо дорослі обдаровані на навчаться цінувати себе та знаходити підтримку, наслідками будуть конфлікти ідентичності та депресія [Lovecky, 1986, p. 572 – 575].

С. Пфайффер та В. Стокін вказують, що інтелектуально обдаровані діти та молодь відрізняються низкою особистісних характеристик, що роблять їх виключно вразливими. По-перше, вони часто почувають себе «не на своєму місці», відмінними від однолітків. Адже їхня емоційна зрілість далеко відстає від інтелектуальних досягнень. Асинхронність розвитку та відставання окремих сфер, поєднуючись з емоційністю, спричиняють поганий самоконтроль, емоційні спалахи, переживання самозвинувачування, зниження самооцінки [Pfeiffer & Stocking, 2000, p. 83 – 85].

Схожу позицію має К. Мей. Цей автор стверджує, що інтелектуальні можливості обдарованих випереджають розвиток психомоторних та комунікативних здібностей [May, 2000, p. 58]. У результаті обдарована дитина відрізняється від всіх. Вона інтелектуально розвиненіша, ніж однолітки. Проте значно відстає в комунікативних та рухових вміннях від старших дітей. Така невідповідність створює основу для виникнення труднощів у спілкуванні та всіх наслідків, які з цим пов'язані.

Наступним фактором ризику є нереалістично високі очікування батьків, викладачів, значущих інших. Ці очікування часто поєднуються з надмірною і неналежною оцінкою виконання будь-якого завдання обдарованими, що деформує розуміння ними власних здібностей та досягнень. Формується переоцінка власної обдарованості та здатності досягти визначних висот. Це призводить до розпорошування сил, пасивної агре-

сивності, депресії, переживання безнадійності, зменшення досягнень та вживанню наркотиків та алкоголю [Pfeiffer & Stocking, 2000, р. 85 – 86].

Третій фактор ризику, пов'язаний з батьківськими очікуваннями: батьківське надмірне залучення та втручання. Надто часто батьки намагаються чогось досягти, живучи життям їхніх високообдарованих дітей. Це зумовлює непотрібний тиск та надмірну батьківську нав'язливість. Обдаровані діти часто бунтують, проявляючи неслухняність, прагнення бути в центрі уваги, агресивну поведінку, брехливість, скритність, депресію [Pfeiffer & Stocking, 2000, р. 86].

По-четверте, обдаровані діти часто страждають від невідповідності їхніх здібностей та освітнього середовища. Викладачі можуть вважати, що обдарований учень досягне потрібного завдяки власним виключним здібностям і без їхньої уваги та допомоги. Це призводить у таких учнів до зниження мотивації, нудьги, розчарування в школі, інколи, провокує проблемну поведінку [Pfeiffer & Stocking, 2000, р. 86].

По-п'яте, обдаровані учні є вразливими завдяки труднощам в налагодженні стосунків з однолітками та в пошуку свого кола спілкування. Адже часто вони відчують відмінність від інших, їм важко знаходити друзів. Наприклад, цікавість спонукає їх ставити незручні та соціально неприйнятні питання. Їхня схильність до критичного мислення часто сприймається іншими як нетолерантність, а великий словниковий запас – як прояв зарозумілості всезнайки [Pfeiffer & Stocking, 2000, р. 86].

На думку С. Пфайффера та В. Стокіна, зазначені особливості створюють передумови виникнення емоційних та міжособистісних конфліктів у всіх обдарованих учнів та студентів. Однак існують властиві тільки деяким обдарованим риси, що також сприяють їхній вразливості [Pfeiffer & Stocking, 2000, р. 87].

По-перше, перфекціонізм, який часто є провідною рисою обдарованого учня чи студента. Високі стандарти можуть спонукати навчальні досягнення, але можуть обумовлювати переживання поразки.

По-друге, збудливість, що проявляється у пристрасності, енергійності, захопленості справою. Л. Сілвермен вважає, що зазначена збудливість може проявлятися у п'ятих сферах: психомоторній, сенсорній, імажінативній, інтелектуальній та емоційній. Збудливість проявляється як надлишок фізичної енергії, гострота відчуттів, жвава уява, інтелектуальна цікавість та енергія, глибинна здатність піклуватись. Така активність зазвичай бентежить оточуючих. Вона є викликом для дорослих, які мають спрямувати її у прийнятне русло [Pfeiffer & Stocking, 2000, р. 88].

По-третє, моральна сенситивність, небайдужість. За наведеними вище даними та даними В. Кларка та Н. Ганкінса, обдаровані учні та студенти небайдужі до того, що відбувається навколо. Вони демонструють разючу здатність розмірковувати про серйозні проблеми. Однак протипагою такої здатності може бути фіксація на певних пробле-

мах, що стає важким тягарем та призводить до фрустрації та депресії [Pfeiffer & Stocking, 2000, p. 89].

Схожий погляд висловлює Л. Сілвермен. Цей автор вказує, що когнітивна складність обдарованих дає емоційну глибину. Обдаровані діти не тільки думають, але й переживають інакше [May, 2000, p. 58].

Іншою властивістю обдарованих, що є «палицею з двома кінцями», є трудоголізм. Зазначений термін запроваджено у науковий вжиток В. Оутсом в 1971 році. Названий автор трудоголіками вважав осіб, чия потреба у роботі настільки зросла, що становить небезпеку для здоров'я, особистого благополуччя, міжособистісних стосунків та соціального функціонування [Hargraz & Snir, 2003, p. 292].

Дослідники погоджуються в тому, що трудоголізм означає значне залучення до роботи. Проте далі виникають розбіжності. Так, С. Мосьєр вважає трудоголіками тих, хто просто працює більше 50 годин на тиждень. М. Мачловіц схильна визначати трудоголізм не через час, що витрачається на роботу, а як ставлення до роботи, оскільки трудоголік продовжує думати про роботу, навіть, коли не працює. Е. Кентроу вважає, що для трудоголіка характерна «радість створення». Вона також наголошує, що трудоголік шукає «пристрасного залучення та задоволення» через роботу [Hargraz & Snir, 2003, p. 292].

Інші розглядають трудоголізм як негативне явище. Так, Д. Шеррінгтон тлумачить трудоголізм як ірраціональне залучення до надмірної роботи. Такі автори ототожнюють трудоголізм з іншими залежностями і зосереджуються на його шкідливих аспектах [Hargraz & Snir, 2003, p. 293].

Деякі дослідники припустили існування різних типів трудоголізму, що мають різний вплив на продуктивність роботи, неоднакові наслідки для професійної діяльності та життя. Так, Т. Нейтон окреслює типи трудоголізму на підставі, по-перше, міри віддачі професійній діяльності, по-друге, прояву obsесивно-компульсивних тенденцій. Передбачається, що залучений до роботи трудоголік (висока віддача професійній діяльності, відсутність obsесивно-компульсивних проявів) добре порадиться з вимогами роботи та задоволений нею, має слабкий інтерес до занять, не пов'язаних з роботою. Комппульсивний трудоголік (висока віддача професійній діяльності, наявність obsесивно-компульсивних проявів) потенційно поганий працівник через нетерпимість та ритуалізований спосіб виконання роботи [Hargraz & Snir, 2003, p. 293].

Дж. Спенс та А. Роббінс визначають трудоголізм на підставі трьох його рис: залучення до роботи, переживання підпорядкованості роботі, задоволення від роботи. Трудоголіки мають високі показники за залученням до роботи та за підпорядкованістю роботі, низькі – за задоволенням від роботи. Напроти, захоплені роботою працівники високо залучені до роботи, отримують від неї задоволення, але не переживають своєї підпорядкованості роботі. Захоплені роботою трудоголіки мають високі зна-

чення за всіма трьома рисами. Дж. Спенс та А. Роббінс встановили, що трудоголіки порівняно з захопленими роботою працівниками демонстрували вищий перфекціонізм, робочий стрес, нездатність делегувати повноваження, більше скаржились на здоров'я [Harpaz & Snir, 2003, p. 293].

К. Скотт та інші виокремили три типи трудоголіків: компульсивно-залежні, перфекціоністи, орієнтовані на досягнення. Передбачається, що компульсивно-залежні трудоголіки вирізняються тривожністю, вищим рівнем стресу, фізичними та психологічними розладами, низькою продуктивністю роботи, низькою задоволеністю роботою та життям. Перфекціоніський трудоголізм розглядається як пов'язаний з тривожністю, стресом, фізичними та психологічними розладами, ворожими міжособистісними стосунками, частою зміною роботи та абсентизмом. Цей феномен має демонструвати зворотний зв'язок і з задоволеністю роботою та з її продуктивністю (якщо діяльність вимагає широкого бачення проблем та перспектив). Орієнтований на досягнення трудоголізм вважається пов'язаним з задоволеністю роботою та життям (коли організація винагороджує за досягнення та особисті запити є невеликими), фізичним та психічним здоров'ям, продуктивністю роботи, просоціальною поведінкою, низьким рівнем стресу та рідкою зміною роботи [Harpaz & Snir, 2003, p. 293].

Р. Шір та Д. Зохар зазначають, що всі дослідники згодні в описі трудоголізму як присвячення індивідом значної енергії та часу роботі [Harpaz & Snir, 2003, p. 292]. Звідси Р. Шір та Д. Зохар пропонують узагальнене визначення трудоголізму як готовності присвятити та присвячення значного часу діяльності та думкам, пов'язаним з роботою, що не визначається зовнішньою необхідністю. Трудоголізм вимірюється витраченим на роботу часом за умови контролю фактора матеріальної винагороди [Harpaz & Snir, 2003, p. 291].

Перевагами запропонованого визначення є, по-перше, те, що воно не містить позитивної чи негативної оцінки трудоголізму та його наслідків для трудоголіків, їхніх родин та професійного середовища. По-друге, у визначенні наголошується, що залучення до роботи є наслідком власної готовності індивіда, а не тимчасових зовнішніх обставин. По-третє, вказується, що залучення до роботи складається не під тиском зовнішньої необхідності. Такою зовнішньою необхідністю може бути потреба сплатити борг, підтримати когось з членів родини чи оплатити лікування. Однак незвично тривала робота відповідно до специфічних вимог організації не відноситься до зовнішньої необхідності. Якщо індивід продовжує надмірно працювати і вважає це прийнятним, коли інші організації могли б його найняти та не вимагали б такого самозречення, він розглядається як трудоголік. По-четверте, це визначення не базується на ставленні до роботи чи трудових цінностях. Це дає можливість розвести поняття трудоголізму з такими конструктами як цінність роботи, залучення до роботи, задоволеність роботою [Harpaz & Snir, 2003, p. 294 – 295].

Отже, з одного боку, припускається, що для обдарованих характерне значне залучення до роботи. З іншого боку, певні форми трудоголізму можуть бути пов'язаними з проявом психологічних проблем у особи.

Виявляється, що певні труднощі в міжособистісній та внутрішньо-особистісній стресових ситуаціях можуть сприяти розвитку обдарованості. Так, П. Ольцевська-Кубілус, підсумовуючи результати наявних досліджень, вказує, що стреси у дитячому віці є характерною ознакою дорослих творців. Стресові обставини створюють психологічні умови, що сприяють розвитку креативності. За К. Хорні, діти, що мають порушені стосунки з батьками, можуть реагувати різним чином: зверненням до людей, пошуком їхньої любові та прив'язаності; відходом від людей, пошуком самодостатності та незалежності; протиставленням себе людям, пошуком сили, престижу та влади. Творці прагнуть реалізувати ці надбані у дитинстві мотиви – любові, незалежності чи влади – шляхом творчої роботи [Olszewski-Kubilius, 2000, p. 65 – 72].

Занурення в самотійну інтелектуальну діяльність може бути привабливим для дітей, що мають труднощі у стосунках з членами родини та іншими людьми. Час та енергія, що зазвичай витрачаються на засвоєння соціальних норм та ролей, спрямовуються на надбання креативного потенціалу. Втрата батьків чи проблеми у стосунках порушують ідентифікацію дитини з батьками, що спричиняє більшу когнітивну та емоційну свободу дитини, створює відмінну від батьків ідентичність, незвичний життєвий шлях. Усвідомлення у дитинстві своєї відмінності від інших може створювати готовність у дорослому віці бути не таким як інші [Olszewski-Kubilius, 2000, p. 65 – 72].

Г. Гарднер вважає, що складні обставини дитинства найбільш креативних осіб розвивають у них смак до напруження та до ситуацій, що його провокують [Olszewski-Kubilius, 2000, p. 65 – 72].

В. Терівел стверджує, коли батьки не можуть вчити дитину (внаслідок смерті, психічної хвороби і т. і.) умовностям, традиціям, заборонам суспільства, дитина виробляє власні [Olszewski-Kubilius, 2000, p. 65 – 72].

Інші особистісні риси, що сприяють виникненню психологічних проблем, безпосередньо не обумовлюють високих досягнень, але ці риси корелюють з тими властивостями, що такі досягнення обумовлюють. Як зазначалося, Д. Ловескі окреслює риси обдарованих, що потенційно можуть продукувати внутрішньоособистісний та міжособистісний конфлікт: розвинена здатність до дивергентного мислення, збудливість, сенситивність, вразливість. Хоч самі ці риси є нейтральними, вони корелюють з іншими особистісними рисами, що динамічно взаємопов'язані з усіма особистісними якостями. Л. Сілвермен пояснює, що, наприклад, особлива здатність до розмірковування пов'язується з інтуїтивністю, ранній прояв моральності – з сенситивністю та емпатією, гостре почуття справедливості – з оспорюванням правил та авто-

ритетів, здатність до абстрагування – з перфекціонізмом, аналітичне мислення – з глибоким знанням себе [May, 2000, p. 58].

Крім того, якщо не всім, то принаймні частині обдарованих властива мультипотенціальність. Адже існує думка, що талановита людина талановита у всьому. Мультипотенціальність створює внутрішній конфлікт, пов'язаний з вибором сфери діяльності.

Яка причина мультипотенціальності? Вважається, що обдаровані часто характеризуються множинною обдарованістю, оскільки мають високий рівень розвитку загальних здібностей, що дає змогу їм досягати успіху у багатьох сферах. Отже, вони повинні робити професійний вибір, базуючись на інших, ніж здібності, критеріях [Kerr & Sodano, 2003, p. 169].

Навіть інтереси не можуть стати підставою для вибору. Так, у дослідженнях Р. Фредеріксона з Дж. Рутні та М. Санборна встановлено, що учні, які мали високу академічну успішність, великі бали за тестами досягнень, також проявляли різноспрямовані інтереси за відповідними опитувальниками [Kerr & Sodano, 2003, p. 169].

Л. Фокс встановив, що обдаровані студенти мали вищі показники за більшістю базових шкал опитувальників інтересів, ніж пересічні студенти. Обдаровані мали високі показники за шкалами інтересів, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю. Проте чітко диференційовані паттерни інтересів зустрічались рідко [Kerr & Sodano, 2003, p. 169].

Б. Керр та інші встановили, що у американських старшокласників, які отримали 5% найвищих показників за шкільним тестом досягнень, підвищені показники за п'ятьма групами професійних інтересів із шести (крім підприємницької спрямованості) [Kerr & Sodano, 2003, p. 169].

З іншого боку, Дж. Ачтер та інші, Р. Міліграм та Е. Хонг, С. Саджаді та ін. виявили у обдарованих старшокласників диференційовані профілі інтересів [Kerr & Sodano, 2003, p. 169 – 170].

Б. Керр та С. Содано припускають, що суперечливість результатів пояснюється різними критеріями обдарованості, що використовувались у цих дослідженнях. У першій групі досліджень як критерій обдарованості розглядався загальний інтелект, академічна успішність за всіма предметами, результати виконання шкільного тесту досягнень. Ці учні були успішні у багатьох сферах, що може також пояснити наявність в них множинних інтересів. У дослідженнях другої групи критерієм обдарованості у більшості випадків було навчання за програмою для обдарованих у певній сфері [Kerr & Sodano, 2003, p. 170].

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що наявні зарубіжні дослідження взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості можна впорядкувати у три групи. По-перше, це вивчення взаємозв'язку когнітивних та особистісних факторів, що обумовлюють високі досягнення. По-друге, дослідження особистісних характеристик, що перешкоджають високим досягненням за наявності необхідних когнітивних передумов. По-третє,

вивчення взаємозв'язку обдарованості з дезадаптивними емоційними проявами. У дослідженнях всіх трьох груп отримані тільки окремі, фрагментарні результати, що не дають загальної картини, отже, вимагають поглиблення та систематизації. Саме на це мають бути спрямовані подальші дослідження.

1.4 Теоретичні засади визначення критеріїв обдарованості

Критерії обдарованості – це показники, на підставі яких можливе судження щодо міри обдарованості суб'єкта. Якщо згадані показники досягають певного рівня, це є свідченням обдарованості.

Проблема критеріїв обдарованості стала ключовим питанням психології обдарованості з двох причин. По-перше, встановлення зазначених критеріїв робить можливим будь-яке емпіричне дослідження у цій сфері. Адже експериментальне, лонгітюдне чи кореляційне дослідження обдарованості обов'язково передбачає визначення рівня обдарованості досліджуваних, виділення групи обдарованих та тих, в кого ця ознака відсутня. Тільки після цього стає можливим встановлення зв'язку показників обдарованості з іншими факторами, отже, визначення чинників, умов розвитку обдарованості.

По-друге, визначення критеріїв обдарованості відкриває шляхи для психодіагностики обдарованості. Тобто на підставі деяких ознак, що відносно легко спостерігаються чи вимірюються, дослідник відносить індивіда до обдарованих і прогнозує його майбутні виняткові досягнення.

Традиційно обдарованість трактується як вищий рівень розвитку здібностей. Так, В. Д. Шадриков визначає загальну обдарованість як здатність до широкого кола діяльностей або поєднання здібностей, від кожної з яких залежить успішність виконання тієї чи іншої діяльності [Шадриков, 1991, с. 11]. В такому випадку логічно критеріями обдарованості слід вважати критерії прояву окремих здібностей.

Б. М. Теплов критеріями здібностей вважає успіх у діяльності, швидкість і легкість оволодіння нею [Дружинин, 1999, с. 12]. Останнє означає невелику «психофізіологічну ціну» діяльності, тобто відносно малі витрати ресурсів організму на здійснення діяльності.

Однак такого загального визначення критеріїв обдарованості недостатньо. Для того, щоб можна було скористатися цими критеріями, необхідно їх операціоналізувати, тобто встановити їх емпіричні індикатори.

У практиці зарубіжних досліджень найчастіше емпіричним показником обдарованості особи вважається її належність до 5% досліджуваних, які мають найвищі у вибірці показники інтелекту або академічної успішності [Королев, 2002, с. 122].

Проте останнім часом дослідники доходять висновку, що для пояснення екстраординарних і просто значних досягнень недостатньо аналізу

когнітивних особливостей обдарованих. Успіх забезпечують інтелектуальні фактори у взаємодії з особистісними [Бобирь, 2002; Носенко, 2002; Пономарєва-Семєнова, 2002; Разумникова, 1999; Сафонцева, 2000].

Отже, попри значущість окресленої проблеми досі не існує єдиних теоретичних підходів та емпіричних процедур, на підставі яких можливе однозначне судження щодо рівня обдарованості того чи іншого суб'єкта.

Таким чином, мета викладеної роботи – проаналізувати засади визначення критеріїв обдарованості.

Логічно виходити з того, що встановлення зазначених критеріїв має спиратися на інтерпретацію змісту поняття обдарованості. Як робоче визначення обдарованості розглядатимемо таке: обдарованість – система психічних та психофізіологічних властивостей індивіда, що забезпечує особливі досягнення, виключно успішну діяльність у певній сфері. Таким чином, обдарованість – це психологічний та психофізіологічний потенціал індивіда, що уможливорює успішну діяльність у тій сфері, до якої існує обдарованість. Отже, обдарованість, як і здібності, проявляється в успішності діяльності, швидкості та легкості оволодіння нею.

Відносно просто визначити успішність діяльності у тій сфері, де є кількісні показники результативності. Наприклад, це стосується багатьох видів спорту. На жаль, у більшості інших сфер така можливість відсутня [Шульц, 2003, с. 170 -174]. Як кількісно визначити результативність діяльності вченого, викладача, лікаря тощо? Безперечно, існують певні числові показники і в цих сферах. Наприклад, для наукового співробітника такими показниками є кількість та обсяг публікацій, активність на наукових конференціях. Проте не викликає сумнівів, що ці показники є опосередкованими і ненадійними.

Отже, у складній діяльності, де відсутні адекватні числові показники продуктивності, великого значення для встановлення її результативності набувають оцінки експертів (керівників, колег, підлеглих, споживачів, клієнтів, широкого загалу тощо). Саме таким чином «народжуються» видатні люди. Поки геній ніким не оцінений, він для людства не існує. Тільки суспільне визнання, принаймні в якійсь його формі, дає змогу говорити про екстраординарно обдаровану особистість.

Складнішою є справа з людьми, які не мають екстраординарних досягнень. Вони зазвичай не отримують широкого визнання. В такому випадку виникає необхідність у спеціально організованій експертній оцінці. Головною проблемою тут є підготовленість, неупередженість експертів, достатнє знання об'єкту оцінки.

Додатковим свідченням успіху у діяльності є професійні заохочення (подяки, перемоги у конкурсах, змаганнях тощо) та стягнення (догани, звільнення, пониження у посаді). Принципово можливо розробити методику розрахунку певного коефіцієнту, який би відображав співвідношення між заохоченнями та стягненнями для певного індивіда.

Крім того, індикатором успішності професійної діяльності є тривалість роботи в обраній сфері. Остання тісно пов'язана із задоволеністю діяльністю – іншим показником успішності. Емпіричним референтом тривалості роботи вважається стаж.

Як зазначалось, у світовій практиці дослідження обдарованості з усіх її можливих індикаторів найчастіше використовуються показники академічної успішності. Їх перевагою є чіткий кількісний характер та відсутність необхідності у спеціальній методиці фіксації.

Іншим свідченням успішності діяльності, швидкості оволодіння нею є професійне зростання, прогрес в обраній сфері діяльності. Залежно від специфіки діяльності це може бути швидкість просування по службових сходах (адміністративна кар'єра) чи швидкість фахового росту (набуття розрядів, категорій, наукових ступенів, звань тощо).

Прямим показником легкості здійснення діяльності, витрат фізіологічних та психологічних ресурсів є функціональний стан – стан оптимальної працездатності/втоми. Найдоступнішим способом вимірювання останнього є самооцінка функціонального стану за умов тривалої роботи.

Вважаємо, що показником невеликої «психофізіологічної ціни» діяльності є задоволеність нею. Зазвичай задоволеність розглядають як індикатор успішності професійної діяльності. Логічно припустити, що задоволеність є також індикатором обдарованості в певній сфері.

Розрізняють кілька аспектів задоволеності діяльністю: задоволеність процесом, результатом, винагородою, умовами, колегами, керівництвом. Відомі опитувальники задоволеністю роботою, що спрямовані на діагностику кожного з зазначених аспектів. Ці опитувальники, за умови деякої зміни у формулюваннях питань можуть застосовуватись для виміру задоволеності будь-якою, а не тільки професійною діяльністю.

Кожний з обговорених вище критеріїв обдарованості не є безперечним, навіть задовільним. Тільки у комплексі, як компоненти складного комбінованого критерію, вони можуть бути ефективними. Створення такого критерію передбачає психометричну перевірку надійності та узгодженості методик виміру цих критеріїв.

Сказане щодо зовнішніх критеріїв обдарованості систематизовано з урахуванням завдань нашого дослідження у табл. 1. Слід звернути увагу на те, що всі обговорені вище критерії є зовнішніми, тобто вони спрямовані на фіксацію реальних досягнень, в яких проявляється обдарованість. Внутрішніми критеріями обдарованості пропонуємо називати вимоги до психічних та психофізіологічних властивостей, які, власне, й створюють обдарованість.

З нашого погляду, у дослідженнях обдарованості можуть застосовуватись тільки зовнішні критерії. На основі цих зовнішніх критеріїв встановлюються ті внутрішні характеристики індивіда, що складають

обдарованість. Для того, щоб визначити, що певна властивість є складовою обдарованості, необхідно вийти за межі цієї властивості, необхідно спиратись на щось відмінне від методики вимірювання цієї властивості.

Таблиця 1

Зовнішні критерії, індикатори обдарованості та методики їх фіксації

<i>Критерій</i>	<i>Індикатор</i>	<i>Методика фіксації</i>
Успішність діяльності	Кількісні показники успішності	Коефіцієнти ефективності
	Зовнішня оцінка діяльності	Експертна оцінка
	Співвідношення заохочень та стягнень	Коефіцієнти заохочень та стягнень
	Тривалість роботи в обраній сфері	Стаж
	Академічна успішність	Середній бал
Легкість та швидкість оволодіння діяльністю	Швидкість професійного зростання	Коефіцієнти швидкості просування
«Психофізіологічна ціна» діяльності	Працездатність	Показники тривалості роботи, показники функціонального стану
	Задоволеність діяльністю	Опитувальники задоволеності діяльністю

Іншими словами, щоб стверджувати, що наполегливість чи інтелект є складовою обдарованості, слід показати, що особи з високою наполегливістю чи інтелектом демонструють особливу успішність, досягнення порівняно з тим, хто цими якостями не володіє. Інакше ми тільки постулюємо, а не доводимо, що певна властивість чи взаємозв'язок між властивостями є необхідною умовою обдарованості.

Отже, результати вимірювання властивостей, що складають обдарованість, не можуть застосовуватись як критерій обдарованості у наукових дослідженнях.

Інший підхід має використовуватись у психодіагностиці обдарованих. Зазвичай перед психологами стоїть завдання виявлення індивідів, що мають значний потенціал розвитку, але поки що не продемонстрували визначних досягнень. Виявлення таких осіб має на меті створення для них найсприятливіших умов розвитку, найповнішого використання їх потенціалу. Отже, у цьому випадку зовнішні критерії обдарованості застосовані бути не можуть. Адже вони відображають ті феномени, поява яких тільки прогнозується за результатами обстеження. Таким чином, у психодіагностиці мають застосовуватись внутрішні критерії обдарованості. Такими внутрішніми критеріями може бути рівень розвитку

інтелекту, креативності, спеціальних здібностей, професійних інтересів, перфекціонізму, особистісних факторів обдарованості тощо. Звідси впливає банальний висновок, що психодіагностика обдарованості можлива лише після визначення її змісту, структури та чинників.

З метою розробки виміральної процедури, результати якої можуть використовуватись в емпіричних дослідженнях обдарованості як її зовнішній критерій, було здійснено описане нижче пілотажне дослідження.

Вибірка складалася з тридцяти трьох студенток третього курсу денної форми навчання факультету соціального управління Академії праці та соціальних відносин Федерації профспілок України. Середній вік опитаних – 20,2 року.

Для фіксації рівня обдарованості досліджуваного використовувались такі критерії: академічна успішність (середній бал за всіма предметами); експертна оцінка обдарованості студента в сфері професійного навчання трьома викладачами; задоволеність студента навчанням. Для виміру останньої було розроблено сім запитань, що стосувалися задоволеності головними аспектами навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Головні аспекти задоволеності навчанням

<i>Аспект</i>	<i>Запитання</i>
Зміст діяльності	Чи впевнені Ви у тому, що правильно обрали спеціальність?
Процес діяльності	Чи задоволені Ви організацією навчання?
Умови діяльності	Чи задоволені Ви умовами навчання?
Результат діяльності	Чи задоволені Ви знаннями та вміннями, що набуваєте у процесі навчання у нз?
Винагорода за зусилля	Чи вважаєте Ви, що викладачі справедливо оцінюють Ваші знання?
Стосунки з товаришами	Чи задоволені Ви стосунками з однокурсниками?
Стосунки з вищестоящими	Чи задоволені Ви стосунками з викладачами, адміністрацією?

Математична обробка даних проводилася за допомогою статистичного пакета SPSS. Для перевірки психометричних якостей використаних методик застосовано кореляційний аналіз, що проводився з метою встановлення дискримінативності пунктів методик, взаємозв'язків між шкалами. Розраховувався також коефіцієнт альфа, що відображує внутрішню узгодженість шкали.

Першим кроком обробки даних стала перевірка надійності зовнішніх критеріїв обдарованості. Коефіцієнт альфа, що відображав узгодженість оцінок трьох експертів, викладачів випускаючої кафедри, дорівнював 0,73. Отже, оцінки експертів є узгодженими, що дає право

розрахувати комбінований показник обдарованості. Коефіцієнт кореляції останнього з середнім балом студента дорівнював 0,66 ($p = 0,05$).

Коефіцієнт альфа шкали задоволеності навчанням дорівнював 0,78. Зазначений показник, коефіцієнти дискримінативності пунктів (табл. 3) відповідають існуючим нормам, що надає право розраховувати інтегральний індекс задоволеності навчанням та використовувати його у подальшій роботі.

Таблиця 3

Дискримінативність пунктів шкали задоволеності навчанням

<i>Пункт</i>	<i>Скорегований коефіцієнт кореляції пункту з загальним показником за шкалою</i>
Чи впевнені Ви у тому, що правильно обрали спеціальність?	0,38
Чи задоволені Ви організацією навчання?	0,69
Чи задоволені Ви умовами навчання?	0,34
Чи задоволені Ви знаннями та вміннями, що набуваєте у процесі навчання?	0,54
Чи вважаєте Ви, що викладачі справедливо оцінюють Ваші знання?	0,45
Чи задоволені Ви стосунками з однокурсниками?	0,45
Чи задоволені Ви стосунками з викладачами, адміністрацією?	0,69

Слід вказати, що задоволеність навчанням демонструвала статистично значущу пряму кореляцію з академічною успішністю та з оцінкою експертами обдарованості студента.

Отже, всі три показники обдарованості виявились внутрішньо узгодженими та прямо пов'язаними між собою. Всі вони мають увійти до комбінованого критерію обдарованості. Проте з метою збільшення надійності та валідності останнього як остаточний показник обдарованості слід розглядати не суму зазначених трьох показників, а досягнення ними певного граничного рівня. Наприклад, індивід вважається обдарованим, якщо за всіма показниками має значення, що знаходиться вище вісімдесятого процентілю.

Проведене дослідження дає змогу дійти таких висновків. Передусім можливі критерії обдарованості слід класифікувати на зовнішні та внутрішні. Зовнішні критерії засновані на реальних досягненнях обдарованих. Ці критерії слід застосовувати з дослідницькими цілями. Внутрішні критерії – це вимоги до психічних та психофізіологічних факторів, що входять до структури обдарованості. Такі критерії варто застосовувати для психодіагностики обдарованості, що формується.

З погляду зовнішніх критеріїв, обдарованість, як і здібності, проявляється в успішності діяльності, швидкості та легкості оволодіння нею. Відносно просто встановити успішність тієї діяльності, щодо якої існують однозначні кількісні показники продуктивності. На жаль, для переважної більшості складних видів діяльності, в яких, власне, і проявляється обдарованість, таких показників не існує. В такому випадку додатковими індикаторами успішності можуть бути експертна оцінка, співвідношення винагород, заохочень та стягнень, що отримав працівник, стаж роботи, успішність професійного навчання. Об'єктивним індикатором швидкості оволодіння діяльністю є темп професійного зростання, показником легкості здійснення діяльності є працездатність та задоволеність діяльністю.

До зовнішнього комбінованого критерію прояву обдарованості в умовах професійного навчання слід включити показники академічної успішності, експертні оцінки викладачами міри обдарованості студента, судження опитаних щодо задоволеності навчанням. За результатами емпіричної перевірки такий критерій є валідним і надійним та може використовуватись у подальших дослідженнях. Окрім того, у подальших дослідженнях, варто додати до цього критерію експертні оцінки однокурсниками міри обдарованості досліджуваного, якщо цей показник виявиться узгодженим з іншими.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОГНІТИВНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНOSTІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНО- ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1. Особливості взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості на етапі ранньої зрілості

За визначенням, загальний інтелект, креативність та спеціальні здібності є індивідуально-психологічними властивостями, що забезпечують успіх у діяльності. Яке місце у цьому процесі посідають особистісні характеристики? Висновок про їх важливість в детермінації обдарованості ще не дає можливості відповісти на поставлене запитання.

У загальному вигляді можна стверджувати, що особистісні характеристики опосередковують прояв властивостей пізнавальної сфери у досягненнях. Сформованість особистісних передумов обдарованості стимулює її розвиток, а відсутність такої сформованості – гальмує (рис. 1).



Рис. 1. Типи взаємозв'язку когнітивних та особистісних факторів професійної обдарованості

Проте емпіричного вивчення вимагає питання, які саме особистісні фактори опосередковують прояв когнітивного потенціалу ін-

дивіда, як зміст цих особистісних характеристик варіює залежно від типу обдарованості.

Нині визнано, що обдарованість є складним системним феноменом, який не можна звести тільки до особливостей функціонування когнітивної сфери. Обдарованість – це завжди характеристика цілісного індивіда. Отже, логіка розвитку психологічної науки вимагає встановлення характеру взаємозв'язку інтелекту, здібностей, креативності з особистісними характеристиками у структурі обдарованої індивідуальності. Таким чином, постає проблема створення моделі, що описувала б взаємозв'язок інтелектуальних та неінтелектуальних властивостей у структурі обдарованої особистості.

Більшість спеціалістів погоджуються, що до когнітивних факторів обдарованості належить загальний інтелект, спеціальні здібності, креативність. Подібна ясність відсутня у питанні особистісних факторів обдарованості. У дослідженнях лабораторії психології обдарованості Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України емпірично вивчались такі чинники: цінності, рівень самосвідомості, інтелектуальної зрілості, темпераментальні властивості. Проте залишається не дослідженою роль базових властивостей особистості, мотиваційних утворень у становленні обдарованості.

Однак існують дані, що вказують на важливу роль зазначених характеристик у розвитку обдарованості. Зокрема, продемонстрований зв'язок обдарованості з компонентами популярної нині п'ятифакторної моделі особистості. В роботі О. В. Бобирь показано, що обдаровані юнаки та дівчата відрізняються від однолітків високими показниками за фактором відкритості досвіду та низькими показниками за факторами схильності до згоди та добросовісності [Бобирь, 2002].

У дослідженнях Е. Л. Носенко та М. А. Шаповал отримана кореляція між, з одного боку, креативністю, з іншого – нейротизмом, толерантністю до невизначеності. Основою останньої є здатність індивіда переживати позитивні емоції у нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях [Носенко, Шаповал, 2002].

Методика дослідження

Вибірка складалась з 77 студентів, з них 49 жінок та 28 чоловіків. Вік досліджуваних – 17-18 років, середній вік – 17,7 року.

Для збору даних використано низку методик:

1. Скорочений варіант тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, розроблений А. М. Вороніним та С. Д. Бірюковим під керівництвом В. М. Дружиніна;
2. Тест дивергентного мислення Вільямса, спрямований на дослідження образної креативності;
3. Опитувальник особистісної креативності, розроблений В. Вільямсом;

4. Методика діагностики базових властивостей особистості – Локатор великої п'ятірки, адаптований Л. Ф. Бурлачуком та Д. К. Корольовим;

5. Опитувальник емоційної спрямованості особистості, що ґрунтується на типології Б. І. Додонова, розроблений Н. Бельською;

6. Опитувальник професійних інтересів та цінностей, заснований на типології професійних інтересів Дж. Голланда, удосконалений Н. Бельською;

7. Опитувальник академічних установок, сконструйований Д. Мак-Коучем та Д. Сіглом;

8. Методика «Мотивація досягнення успіху» Т. Елерса;

9. Методика «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса;

10. Анкета щодо прагнення до довершеності – перфекціонізму. Для виміру перфекціонізму як прагнення бути довершеним було сформульовано п'ять запитань: «Чи проявляється у Вас бажання бути довершеним?»; «Чи прагнете Ви все робити найкращим чином?»; «Чи прагнете Ви постійно до самовдосконалення?»; «Чи отримуєте Ви велике задоволення, коли добре впораєтесь з важкою справою?»; «Чи відчуваєте Ви, що Вам постійно необхідно розвиватись в тій або іншій сфері?»;

11. Опитувальник задоволеності різними аспектами навчання;

12. Анкета щодо залучення до роботи;

13. Експертне опитування викладачів та студентів щодо рівня обдарованості досліджуваних;

14. Анкета щодо академічної успішності.

Слід зазначити, що на певні методики відповіла тільки частина досліджуваних у зв'язку з їхньою відсутністю при проведенні деяких етапів дослідження.

Дослідження проводилося в груповій формі на добровільній основі.

Досліджуваним видавались буклети зі стимульним матеріалом методик та бланки для відповідей.

Математична обробка даних здійснювалась у статистичному пакеті SPSS.

Результати. У дослідженні використано три критерії визначення обдарованості: академічна успішність студента, експертна оцінка викладачами рівня обдарованості студента, експертна оцінка одногрупниками рівня обдарованості студента.

На першому етапі обробки даних було проаналізовано узгодженість оцінок експертів-студентів між собою. Для цього використано розрахунок коефіцієнта альфа Кронбаха та коефіцієнта кореляції експертних оцінок цього експерта з середніми оцінками інших членів експертної групи. Якщо останній показник був меншим 0,20, відповіді цього експерта виключались з подальшого аналізу.

Після такої процедури показники узгодженості експертних оцінок в експертних групах виявились прийнятними – показник альфа перевищував 0,70.

На наступному етапі обробки даних було проаналізовано узгодженість результатів застосування трьох зазначених первинних критеріїв обдарованості. Всі вони дали консистентні результати. Так, коефіцієнт кореляції експертних оцінок викладачів та студентів дорівнював 0,47 ($p < 0,05$). Кореляція експертних оцінок викладачів та академічної успішності студента була на рівні 0,42 ($p < 0,05$). Ще тіснішим був зв'язок академічної успішності студента та експертних оцінок, даних студентами. Відповідний коефіцієнт кореляції дорівнював 0,74 ($p < 0,05$).

Якщо три зазначених критерії обдарованості розглядати як складові єдиної вимірювальної шкали – комбінованого критерію обдарованості, то виникає можливість розрахувати показник внутрішньої узгодженості цієї шкали – альфу Кронбаха. У нашому випадку цей показник дорівнює 0,84. Це свідчить про високу надійність сконструйованої шкали.

Крім того, можливо розрахувати коефіцієнти кореляції кожного з трьох використаних первинних критеріїв обдарованості з загальним показником за шкалою (похідним комбінованим критерієм обдарованості), що розрахований без використання даних за аналізованим первинним критерієм обдарованості. Коефіцієнт кореляції скорегованого загального показника обдарованості з академічною успішністю студента дорівнював 0,82, кореляція з експертними оцінками студентів мала значення 0,72, кореляція з експертними оцінками викладачів дорівнювала 0,62. Всі ці значення набагато перевищували мінімально необхідний рівень 0,20.

Бачимо, що найбільшим є коефіцієнт кореляції комбінованого критерію обдарованості з академічною успішністю, найменшим – з експертними оцінками викладачів. Отже, в цьому випадку найбільш точним первинним показником обдарованості є академічна успішність, найменш точним – експертна думка викладачів.

Можна припустити, що в умовах навчального закладу, порівняно зі школою, викладачі гірше знають студентів, тому меншою мірою здатні дати точну оцінку рівня їхньої обдарованості.

Проте надійність кожного з первинних критеріїв може змінюватися залежно від великої кількості факторів, пов'язаних із конкретною ситуацією дослідження: об'єктивністю навчальних відміток в цьому навчальному закладі; мірою знайомства викладачів-експертів з оцінюваними студентами, що визначається тривалістю їхньої особистості взаємодії під час аудиторної та позааудиторної роботи; характером міжособистісних стосунків у студентських групах тощо. Отже, в кожному дослідженні потрібно конструювати комбінований критерій обдарованості за описаною вище процедурою. Якщо виявиться, що деякі експерти чи показники дають ненадійну інформацію, то, очевидно, вони мають бути виключені з подальшого аналізу.

Після конструювання комбінованого критерію обдарованості відкрилася можливість проаналізувати зв'язки обдарованості з когнітивними та особистісними властивостями.

Було встановлено статистично значущу на рівні 0,05 кореляцію ($r = 0,31$) рівня інтелекту за скороченою версією тесту Амтхауера з комбінованим критерієм обдарованості.

Проте не виявлено статистично значущих зв'язків комбінованого критерію обдарованості та показників креативності за тестом дивергентного мислення Вільямса, що спрямований на вимір образної креативності.

Аналогічним чином не проявилися зв'язки обдарованості та особистісної креативності, що вимірювалась за допомогою опитувальника Вільямса.

Слід зазначити, що між показниками особистісної та когнітивної креативності статистично значущих кореляцій також не спостерігалось.

Крім того, не спостерігалось кореляцій між всіма показниками креативності та інтелектом.

Наші результати щодо зв'язку рівня інтелекту та обдарованості узгоджуються з висновками зарубіжних дослідників. Зокрема Н. Кансел та інші зазначають, що майже сто років досліджень показали, що бали за тестами інтелекту прогнозують навчальні досягнення та успішність у сфері професійної діяльності [Kuncel, 2004, p. 148 – 161].

У дослідженнях останніх десятиріч також встановлено, що показники за тестами дивергентного мислення та опитувальниками креативності дають можливість достатньо добре прогнозувати творчі досягнення [Clapham, 2004, p. 829].

Дж. Плакер повторно здійснив аналіз даних лонгітюдного дослідження Торренса, розпочатого у 1958 році. Вибірка налічувала 212 учнів початкової школи з середнім коефіцієнтом інтелекту 121 бал. Результати свідчать, що майже половина дисперсії дорослих творчих досягнень пояснюється балами за дивергентним мисленням. Причому внесок у пояснення зазначеної дисперсії показників дивергентного мислення в три рази більший, ніж показників за інтелектом [Plucker, 1999, p. 103 – 114].

Проте в нашому дослідженні зв'язки обдарованості та когнітивної й особистісної креативності не проявились. Ймовірно, творчі досягнення, які залежать від рівня креативності особи, реалізуються поза академічним середовищем.

У цьому питанні можна погодитись із Д. Фріменом, який зазначає, що вплив креативності на академічні успіхи неоднозначний. Адже у навчанні існує конфлікт між необхідністю емоційного контролю для досягнення академічних успіхів та необхідністю більш вільного та відкритого підходу. Дуже академічно успішні студенти часто мають загальмовану креативність внаслідок вузької спрямованості та тиску шкільної освіти [Freeman, 1995, p. 188 – 200].

Як і в нашому дослідженні, в трьох роботах, про які повідомляє М. Клафам, показано, що кореляції між тестами дивергентного мислен-

ня та опитувальниками креативності відсутні або незначні [Clapham, 2004, р. 829].

Незалежність інтелекту та креативності на даних нашої вибірки узгоджується з одним із підходів до розгляду їхніх взаємовідношень. За цим підходом творчі здібності є самостійним, незалежним від інтелекту фактором [Дружинін, 1999, с. 168].

Виходячи з викладеного, можна дійти висновку, що головним когнітивним чинником обдарованості в студентському віці є рівень інтелекту.

Комбінований критерій обдарованості продемонстрував зв'язки з деякими особистісними факторами. Всі п'ять базових особистісних властивостей, що входять до п'ятифакторної моделі особистості, мали прямі кореляції з обдарованістю у межах 0,20, проте ці кореляції були статистично незначущими.

Не спостерігалось також статистично значущих кореляцій рівня обдарованості та показників за шкалами професійних інтересів опитувальника Голланда. Хоча у значній кількості досліджень показана залежність успішності професійної діяльності від сформованості професійних інтересів особистості, зокрема аналізованих нами [Hansen, 1984].

Нагадаємо, що за моделлю Дж. Голланда, кожного індивіда можна охарактеризувати за шістьма вимірами або типами інтересів. Геометрична репрезентація теорії – шестикутник, кожна вершина якого символізує певну групу інтересів. Порядок вершин такий: реалістичний, дослідницький, підприємницький, конвенційний, художній, соціальний типи (рис. 2).

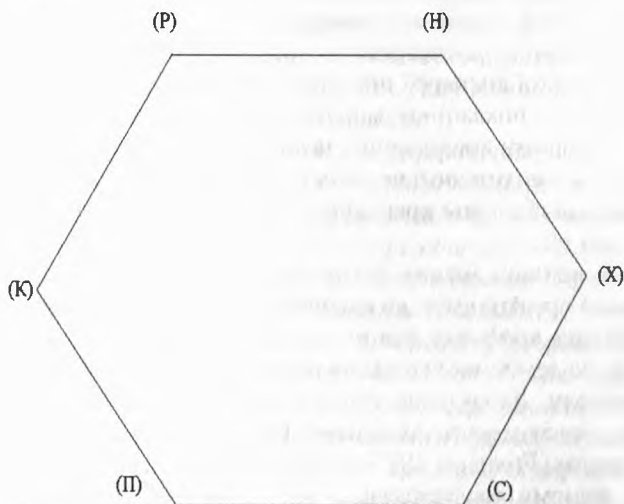


Рис. 2. Геометрична репрезентація моделі Дж. Голланда

Розташовані поряд інтереси характеризуються більшою схожістю, ніж ті, що знаходяться напроти. Таким чином, просторова близькість відображає міру схожості виділених груп. Однак навіть розташовані поряд інтереси кардинально відрізняються за деякими ознаками. Наприклад, артистичний і соціальний тип знаходяться поряд, однак представники першого віддають перевагу незалежній праці на самоті, а представники другого люблять працювати разом з іншими і бути у центрі уваги [Hansen, 1984, 8].

Опис кожного типу включає характеристики професійної діяльності, потенційної компетентності особистості та цінностей, типового середовища та захоплень.

Серед типів емоційної спрямованості тільки спрямованість на переживання соціальних емоцій продемонструвала статистично значущу кореляцію з рівнем обдарованості: $r = -0,36$ ($p < 0,05$).

Показники мотивації досягнень та уникнення невдач також не мали статистично значущих кореляцій з рівнем обдарованості.

Аналогічним чином не спостерігалось кореляцій питань щодо прагнення до досконалості (перфекціонізму) та обдарованості. Цей результат є дещо неочікуваним. Адже перфекціонізм розглядається як прагнення бути довершеним. Вказується, що перфекціонізм є багатограним конструктом. Також виокремлюють функціональний, здоровий, нормальний перфекціонізм на противагу дисфункціональному, нездоровому, невротичному. Р. Фрост з колегами вказує на шість вимірів перфекціонізму: ставлення до помилок; особисті стандарти; батьківські очікування; батьківський критицизм; вагання відносно дій; організованість [Stumpf and Parker, 2000].

Наприклад, дослідження К. Луціцера та Дж. Ешбі показало, що обдаровані учні 6 – 8 класів мали вищий рівень перфекціонізму, мали вищі особисті стандарти порівняно зі звичайною популяцією. Крім того, обдаровані мали вищий рівень здорового перфекціонізму, тоді як пересічні учні характеризувалися нездоровим перфекціонізмом. Дослідження не підтвердило припущення, що перфекціонізм обдарованих спричиняє їх більший стрес та дезадаптацію [LoCicero and Ashby, 2000].

С. М. Робертс та С. Б. Ловет вказують, що обдаровані зустрічаються з низкою чинників, що створюють потребу бути довершеним: обдаровані приймають соціальні стандарти перфекціонізму. Крім того, прагнення бути довершеним підтримує їх благополуччя [LoCicero and Ashby, 2000].

Не проявилися також зв'язки обдарованості із задоволеністю навчанням. Єдина виявлена кореляція – зв'язок ($r = 0,38$, $p < 0,05$) показників за комбінованим критерієм обдарованості із задоволеністю стосунками з викладачами та адміністрацією.

Не знайдено кореляції рівня обдарованості та значущості навчання для досліджуваного.

Проте виявлено кореляцію 0,49 ($p < 0,05$) обдарованості з часом, що витрачається студентом на навчання (за самооцінкою студента). Однак кореляції обдарованості з часом, який витрачає студент на розмірковування щодо навчання, не спостерігалось.

Комбінований критерій обдарованості продемонстрував зв'язки з чотирма з п'яти шкал опитувальника академічних установок, створеного Д. Мак-Коучем та Д. Сіглом. Зокрема, обдарованість корелювала з академічною самооцінкою ($r = 0,43$; $p < 0,05$); ставленням до викладачів ($r = 0,36$; $p < 0,05$); рівнем мотивації та саморегуляції у навчанні ($r = 0,51$; $p < 0,05$); прийняттям навчальних цілей ($r = 0,25$; $p < 0,05$).

Наші дані щодо зв'язку прояву обдарованості у студентів з їхніми академічними установками узгоджуються з результатами зарубіжних дослідників [McCoach & Siegle, 2003].

У згаданих дослідженнях встановлено, що академічна самооцінка добре прогнозує навчальні досягнення. Існують дані, за якими академічною самооцінкою може бути пояснено третина дисперсії навчальних досягнень, в тому числі подальших досягнень.

За Д. Мак-Коучем та Д. Сіглом, академічна самооцінка є багатогранним явищем, що включає внутрішні та зовнішні порівняння. Суб'єкт порівнює свою успішність у навчанні з успішністю в інших сферах (внутрішні порівняння), з успішністю інших учнів (зовнішні порівняння). Занижена академічна самооцінка характеризує негативне ставлення до власних здібностей і обумовлює вибір діяльності поза навчальною сферою. Проте напрям залежності, причинність є недоведеними [McCoach & Siegle, 2003, p. 416].

Зарубіжні дослідження показують, що ставлення до вчителів та до школи пов'язане з навчальними досягненнями учня. Ставлення до школи відображає інтерес та залучення до шкільного життя. Успішні учні демонструють тенденцію бути зацікавленими у навчанні. Навпаки, учні, що погано встигають, часто негативно ставляться до школи, мають проблеми у стосунках з педагогами. Як й у випадку з самооцінкою, причинність зв'язку є недоведеною [McCoach & Siegle, 2003, p. 417].

За даними західних науковців висока оцінка навчальних цілей та досягнень пов'язані з залученням до навчання, готовністю докладати зусилля заради нього, вищими досягненнями у школі [McCoach & Siegle, 2003, p. 417].

Саморегуляція та мотивація у сфері навчання розуміється авторами методики як самогенерація думок, емоцій та дій, що систематично орієнтовані на досягнення навчальних цілей. Завдяки саморегуляції

суб'єкт у когнітивному, мотиваційному та поведінковому плані активно бере участь у власному навчанні. Д. Мак-Коуч та Д. Сігл стверджують, що саморегуляція – хороший предиктор навчальних досягнень [McCoach & Siegle, 2003, p. 418].

Окрім визначення прямих зв'язків показників за комбінованим критерієм обдарованості та прояву певних особистісних особливостей, було встановлено, що рівень реалізованості інтелектуальних здібностей у навчанні прямо корелює з рівнем мотивації досягнення студента ($r = 0,43$; $p < 0,05$). Отже, за даними нашої вибірки, мотивація досягнення прямо не впливає на рівень навчальних досягнень студента. Проте мотивація досягнення сприяє реалізації інтелектуальних здібностей в академічних успіхах.

Враховуючи результати попередніх досліджень лабораторії, слід констатувати, що зв'язки особистісних властивостей з критеріями обдарованості є нестабільними від вибірки до вибірки. Можна думати, що це зумовлюється специфікою ситуації та сфери прояву обдарованості (наприклад, профілем професійної підготовки студента, особливостями вимог навчального закладу, своєрідністю уявлень викладачів та студентів цього навчального закладу про обдарованість тощо).

Ймовірно, що особистісні чинники обдарованості слід розподіляти на безпосередні та опосередковані (базові особистісні властивості). Можна припустити, що безпосередні особистісні чинники обдарованості взаємодіють з когнітивними факторами – інтелектуальними, творчими та спеціальними здібностями, сприяючи (стимулюючи) чи перешкоджаючи (гальмуючи) їхній прояв у досягненнях. Безпосередні особистісні чинники мають обумовлювати прояв обдарованості незалежно від її специфіки та умов прояву. На емпіричному рівні ці особистісні змінні у всіх випадках мають корелювати з критеріями обдарованості.

Можна припустити, що опосередковані особистісні чинники обдарованості власне на прояв здібностей у досягненнях не впливають. Ці чинники зумовлюють прояв безпосередніх чинників обдарованості.

Вважаємо, що безпосередніми чинниками обдарованості слід вважати мотиваційні особливості обдарованих, які можна позначити як мотиваційне ядро обдарованості (рис. 3). Це припущення ґрунтується на результатах цього дослідження і потребує подальшої перевірки.

До опосередкованих особистісних чинників обдарованості слід віднести узагальнені особистісні властивості, що підтверджується нестабільністю їх зв'язків із проявом обдарованості від дослідження до дослідження.



Рис. 3. Схема взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості у студентів

Результати викладеного дослідження свідчать про доцільність включення до методичного комплексу психологічної діагностики обдарованості у студентів:

1. Методики дослідження інтелекту, наприклад, скороченої версії тесту структури інтелекту Р. Амтхауера.

2. Опитувальника академічних установок, розробленого Д. МакКоучем та Д. Сіглом.

3. Методики психодіагностики мотивації досягнення (наприклад, опитувальника Т. Елерса).

4. Визначення шляхом бесіди сформованості у студента схильності багато працювати.

5. Експертного опитування викладачів, студентів та збору інформації щодо навчальної успішності студента.

Дані, отримані за допомогою останньої групи методик, мають порівнюватись із встановленим рівнем здібностей студента. У випадку, коли з'ясовано, що здібності особи недостатньо реалізовані в досягненнях, слід визначити особистісні чинники, що, ймовірно, гальмують прояв обдарованості та відносяться, за нашою класифікацією, до групи безпосередніх особистісних чинників або до мотиваційного ядра обдарованості. Далі слід з'ясувати: завдяки чому (зокрема, завдяки яким базовим особистісним властивостям) сформувалися гальмівні мотиваційні особливості; спираючись на які особистісні характеристики, мож-

на допомогти певному студенту розвинути мотиваційні особливості, що стимулювали б прояв обдарованості.

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що загалом особистісні характеристики опосередковують прояв властивостей пізнавальної сфери у досягненнях. Сформованість особистісних передумов обдарованості стимулює її розвиток, а відсутність такої сформованості – гальмує. Головним когнітивним чинником обдарованості в студентському віці є здібності, зокрема, рівень інтелекту. Особистісні чинники обдарованості слід розподіляти на безпосередні та опосередковані. Безпосередні особистісні чинники обдарованості взаємодіють зі здібностями, сприяючи чи перешкоджаючи їхньому прояву в досягненнях. Ймовірно, безпосередні особистісні чинники обумовлюють прояв обдарованості незалежно від її специфіки та умов прояву. Опосередковані особистісні чинники обдарованості власне на прояв здібностей у досягненнях не впливають. Ці чинники обумовлюють прояв безпосередніх чинників обдарованості. До опосередкованих чинників обдарованості слід віднести базові особистісні властивості.

Вважаємо, що безпосередніми чинниками обдарованості слід вважати мотиваційні особливості обдарованих, які можна позначити як мотиваційне ядро обдарованості. Результати поданого дослідження свідчать, що найважливішими мотиваційними чинниками обдарованості є: позитивна самооцінка себе як суб'єкта діяльності (віра у власні сили); позитивне ставлення до діяльності (в нашому випадку позитивне ставлення до викладачів та процесу навчання, що вони здійснюють); прийняття цілей діяльності; саморегуляція та мотивація до діяльності; мотивація досягнень; схильність докладати значні зусилля (багато працювати) для досягнення цілей діяльності.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на перевірку встановлених закономірностей в інших вікових та освітньо-професійних групах, встановлення специфіки мотиваційних чинників інших видів обдарованості.

2.2. Аналіз особливостей прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуальної обдарованості на етапі ранньої юності

З метою визначення характеру взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників було проведено емпіричне дослідження, програма якого передбачає аналіз когнітивної, особистісної, мотиваційної та особливостей емоційної сфери інтелектуально обдарованих старшокласників та включає такі методики:

1. Скорочений варіант тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, розроблений А. М. Вороніним та С. Д. Бірюковим під керівництвом В. М. Дружиніна.

2. Опитувальник самооцінки творчих характеристик особистості В. Вільямса.

3. Методика діагностики базових властивостей особистості – Лока-тор великої п'ятірки (ЛВП), адаптований Л. Ф. Бурлачуком та Д. К. Корольовим.

4. Методика дослідження типу загальної емоційної спрямованості Б. Г. Додонова (варіант опитувальника, удосконалений та адаптований Н. А. Бельською).

5. Методика визначення характеру мотивації до навчання, розроблена нами на основі техніки репертуарних решіток Дж. Келлі.

У дослідженні взяли участь 108 учнів 10 – 11-х класів Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вибірка формувалася за критерієм наявності реальних інтелектуальних досягнень в галузі фізики та математики (призери та учасники всеукраїнських та міжнародних фізико-математичних олімпіад), враховувалась експертна оцінка учителів, яких просили назвати найбільш здібних, на їх думку, дітей до фізики та математики, а також як об'єктивний критерій використовувався показник рівня інтелектуального розвитку (IQ) за результатами виконання тесту структури інтелекту Р. Амтхауера.

Для остаточного поглибленого аналізу відібрано 87 дітей, серед яких 69 хлопчиків та 18 дівчаток, середній вік – 15 – 16 років. Коефіцієнт інтелекту за тестом Амтхауера знаходиться в діапазоні від 101 до 140 одиниць, середнє значення – 119,27, мода – 121.

Дослідження проводилося в груповій формі, учням роздавалися тексти опитувальників та бланки для відповідей. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою статистичного пакету SPSS.

Предметом аналізу стали кореляційні зв'язки показників рівня розвитку інтелектуальної сфери (загальний IQ, математичний, просторовий та вербальний інтелект), факторів креативності за опитувальником Вільямса (загальна креативність, допитливість, уява, схильність розв'язувати складні завдання, схильність до ризику) з шкалами ЛВП, типами емоційної спрямованості та особливостями мотиваційної сфери.

Щодо взаємозв'язків інтелекту та креативності, то статистично значущих зв'язків за цим параметром в нашому дослідженні не встановлено. Такі дані не суперечать тим, що наводяться в літературі, де креативність описується як самостійний, незалежний від інтелекту фактор. Зокрема, здатність до навчання в регламентованих умовах часто не тільки не має нічого спільного з креативністю, але й часто-густо протилежна їй [Дружинин В. Н., 1999]. Згідно моделі Торренса, інтелект слугує базою для креативності, інтелектуал може не бути творчою людиною, але людина з низьким інтелектом ніколи не буде креативом.

Встановлено (див. табл. 1) статистично значущий негативний зв'язок рівня інтелектуального розвитку (IQ) з романтичною емоційною спрямованістю, нейротизмом за опитувальником особистісних властивостей ЛВП та VIII мотивом «Це потрібно знати, вміти, так як це цінується в суспільстві» – ($r = -0,287^{**}$, $p = 0,008$). Тобто, як можна припустити, високий рівень романтизму, нейротизму та зовнішня мотивація, можуть мати гальмівний вплив на загальний інтелектуальний розвиток.

Таблиця 1.

	<i>IQ</i>	<i>Математичний Інтелект</i>	<i>Вербальний інтелект</i>
Комунікативна емоційна спрямованість		$r = -0,212^*$	
Романтична емоційна спрямованість	$r = -0,217^*$		
Нейротизм	$r = -0,231^*$	$r = -0,245^*$	
Схильність до згоди			$r = -0,253^*$

Примітка: * – $p=0,05$

Математичний інтелект показав негативний зв'язок з комунікативною емоційною спрямованістю, нейротизмом, та IV мотивом «Подобається відчуття долати перешкоди» ($r = -0,245^*$, $p = 0,049$). Вербальний інтелект виявив негативну кореляцію з такою особистісною характеристикою як схильність до згоди за опитувальником ЛВП. Тобто, висока комунікабельність, нейротизм та прагнення долати перешкоди, згідно результатам нашого дослідження, не сприяють високим показникам розвитку математичного інтелекту, а така особистісна характеристика як схильність до згоди, погано сумісна з високими показниками розвитку вербального інтелекту.

Не встановлено жодних статистично значущих зв'язків показників просторового інтелекту (див. табл. 2) з іншими параметрами, які досліджувались, окрім досить високої кореляції ($r = 0,747^{**}$, $p = 0,000$) з загальним показником IQ та математичним інтелектом. Високу кореляцію з IQ продемонстрували також показники вербального та математичного інтелекту.

Таблиця 2.

	<i>Вербальний Інтелект</i>	<i>Математичний Інтелект</i>	<i>Просторовий Інтелект</i>
IQ	0,656**	0,728**	0,747**
Просторовий Інтелект		0,444**	

Примітка: ** – $p = 0,01$

Середні показники творчих характеристик старшокласників, які взяли участь в нашому дослідженні, подані в табл. 3 і приблизно від-

повідують нормативним даним російської вибірки [Туник Е. Е., 2003]. Стандартні відхилення нижчі у нашій вибірці, що свідчить про менше розсіювання значень показників наших досліджуваних.

Таблиця 3.

<i>Шкали</i>	<i>Середнє</i>	<i>Мода</i>	<i>Стандартне Відхилення</i>
Творчість	66,33	69	10,86
Ризикованість	17,56	18	3,24
Допитливість	17,25	20	3,16
Уява	14,20	15	3,9
Складність	17,22	18	3,5

У таблиці 4 описано кореляційні зв'язки загального показника креативності з іншими факторами творчих проявів особистості.

Таблиця 4.

	<i>Творчість</i>	<i>Ризикованість</i>	<i>Допитливість</i>	<i>Уява</i>
Ризикованість	0,703**			
Допитливість	0,755**	0,416**		
Уява	0,751**	0,397**	0,439**	
Складність	0,760**	0,359**	0,429**	0,442**

Примітка: ** – $p=0,01$

Спостерігається позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок загального показника креативності та таких факторів як ризик і допитливість з естетичною емоційною спрямованістю (див. табл. 5).

Таблиця 5.

	<i>Творчість</i>	<i>Ризикованість</i>	<i>Допитливість</i>
Естетична емоційна спрямованість	$r=0,244^*$ $p=0,023$	$r=0,254^*$ $p=0,025$	$r=0,240^*$ $p=0,025$

Примітка: * – $p=0,05$.

Привертає увагу негативний зв'язок між загальним показником творчості та X мотивом «Подобається учитель, наставник» ($r = -0,220^*$, $p = 0,045$). Цей же мотив продемонстрував негативний статистично значущий кореляційний зв'язок з таким фактором креативності як уява ($r = -0,302^{**}$, $p = 0,005$). Уява негативно корелює також з IV мотивом «Подобається відчуття долаття перешкод». Схильність до ризику як фактор креативності також показав негативну кореляцію з VII мотивом «Хочу отримати хорошу оцінку» ($r = -0,265^*$, $p = 0,015$). Такі дані дають змогу припустити, що як дуже добре ставлення до вчителя, так і бажання отримати хорошу оцінку можуть гальмувати розвиток творчого потенціалу особистості.

Позитивний кореляційний зв'язок між допитливістю та V мотивом «Отримую задоволення від самого процесу пізнання» ($r = 245^*$, $p = 0,025$), демонструє залежність розвитку високого рівня допитливості від внутрішньої мотивації на позитивні емоції від самого процесу пізнання.

На наступному етапі роботи було проаналізовано статистичні зв'язки шкал ЛВП з іншими показниками, які були предметом вивчення в нашому дослідженні. В табл. 6 подаються середні значення шкал ЛВП. Такі дані відповідають середньому рівню розвитку особистісних властивостей опитаних старшокласників.

Таблиця 6.

	<i>Середнє</i>	<i>Мода</i>	<i>Стандартне відхилення</i>
Нейротизм	15,42	16	2,8
Екстраверсія	17,56	18	3,9
Відкритість досвіду	17,88	18	2,9
Схильність до згоди	16,92	17	3,12
Добросовісність	16,07	16	3,4

Позитивний значущий кореляційний зв'язок встановлено між екстраверсією та нейротизмом, екстраверсією та відкритістю досвіду.

Таблиця 7.

	<i>Нейротизм</i>	<i>Відкритість досвіду</i>
Екстраверсія	$r = 0,253^*$	$r = 0,336^{**}$

Примітка: * – $p = 0,05$, ** – $p = 0,01$

Щодо взаємозв'язків ЛВП та типів загальної емоційної спрямованості, то вони мають наступний вигляд (див. табл. 8).

Таблиця 8.

<i>Емоційна спрямованість</i>	<i>Нейротизм</i>	<i>Екстраверсія</i>	<i>Відкритість досвіду</i>	<i>Схильність до згоди</i>	<i>Добросовісність</i>
Альтруїстична				$r = 0,455^{**}$	
Комунікативна				$r = 0,330^{**}$	
Глорична				$r = -0,265^*$	
Праксична					
Пугнічна	$r = 0,220^*$	$r = 0,414^{**}$	$r = 0,370^{**}$		
Романтична	$r = 0,258^*$		$r = 0,466^{**}$		
Гностична					
Естетична			$r = 0,287^{**}$		
Лірична				$r = 0,229^*$	
Гедонічна	$r = 0,310^{**}$	$r = 0,321^{**}$	$r = 0,227^*$		$r = -0,272^*$
Акзильтивна					
Моральна		$r = -0,213^*$		$r = 0,221^*$	

Примітка: * – $p = 0,05$, ** – $p = 0,01$.

Як можна бачити, найбільше статистично значущих зв'язків (4 з 5-ти можливих) продемонструвала гедонічна емоційна спрямованість. Гедонічний тип емоційної спрямованості позитивно корелює з екстраверсією, нейротизмом, відкритістю досвіду, негативно корелює з добросовісністю, та не має жодних кореляцій з такою особистісною характеристикою як «схильність до згоди». Водночас, схильність до згоди має найбільше значущих кореляційних зв'язків серед шкал ЛВП з загальними типами емоційної спрямованості. Зокрема, шкала «схильність до згоди» продемонструвала позитивний зв'язок з альтруїстичним, комунікативним, ліричним та моральним типом емоційної спрямованості, а також негативний зв'язок з глоричною емоційною спрямованістю. Відкритість досвіду має чотири позитивних кореляції з романтичною, пугнічною, естетичною та гедонічною емоційною спрямованістю. Екстраверсія позитивно корелює з пугнічною і гедонічною емоційною спрямованістю, та негативна кореляція встановлена з моральною емоційною спрямованістю. Встановлено позитивну кореляцію нейротизму з гедонізмом, романтизмом та пугнічними емоціями. Практичний, гностичний та акізитивний типи загальної емоційної спрямованості не виявили жодних статистично значущих кореляційних зв'язків з факторами ЛВП.

Нижче наводиться таблиця середніх значень показників за шкалами емоційної спрямованості та порядкові ряди (ранги), отримані в результаті підрахунку частоти вибору того або іншого твердження в опитувальнику (див. табл. 9). Для порівняння в останньому стовпчику подаються результати ранжування шкал емоційної спрямованості учнями цього ж ліцею, опитаних нами 10 років тому, що дає змогу простежити динаміку змін, які відбулися з учнями в нових соціально-економічних умовах (в останньому дослідженні було використано варіант опитувальника Б. Г. Додонова для визначення типу загальної емоційної спрямованості та домінуючих емоційно-цінних переживань удосконалений та адаптований Н. А. Бельською, до якого включено дві додаткові шкали ліричної та моральної емоційної спрямованості).

Як можна бачити, перші три місця посідають, відповідно, практична, комунікативна та гедонічна емоційна спрямованість, що свідчить про домінування цінності почуття радісного задоволення, захоплення, піднесеності від процесу успішної роботи, хорошого настрою, радості від спілкування з іншими та взаєморозуміння, а також насолоди безтурботністю, хорошим фізичним самопочуттям, смачною їжею, відпочинком тощо.

Таблиця 9.

<i>Емоційна спрямованість</i>	<i>Середнє</i>	<i>Мода</i>	<i>Стандартне відхилення</i>	<i>Ранг 2007</i>	<i>Ранг 1996</i>
Альтруїстична	14,15	13	3,5	VIII	II
Комунікативна	17,03	19	3,4	II	III
Глорична	13,41	14	4,2	IX	V
Праксична	17,08	17	3,03	I	I
Пугнічна	14,65	16	3,9	VI	VII
Романтична	14,46	17	3,7	VII	VIII
Гностична	14,77	15	2,9	V	IV
Естетична	15,35	19	4,05	IV	X
Лірична	12,86	11	3,7	X	
Гедонічна	15,68	19	4,06	III	VI
Акзизитивна	6,09	4	3,4	XII	IX
Моральна	9,80	10	3,6	XI	

Останні три позиції належать ліричній, моральній та акзизитивній (задоволення від накопичення речей, прагнення мати їх ще більше) емоційній спрямованості, що свідчить про їх найменшу цінність у опитаних старшокласників.

З IV по IX місце розташувалися відповідно естетична, гностична, пугнічна, романтична, альтруїстична та глорична емоційна спрямованість.

Таким чином, як бачимо, найбільшою цінністю для опитаних нами старшокласників як і у попередні роки лишаються позитивні емоції, пов'язані з процесом успішної діяльності та спілкування. Однак, привертає увагу той факт, що цінність альтруїзму, яка в попередні роки була на II місці, сьогодні посідає тільки VIII. Глорична емоційна спрямованість, яка пов'язана з прагненням слави, самоствердження, перейшла з V на IX місце. Натомість, гедонізм з VI місця перемістився на III місце, а цінність естетичних емоцій з X місця перемістилася на IV місце.

Як і у попередні роки, опитані інтелектуально обдаровані старшокласники не схильні до романтизму та накопичення речей, однак, на відміну від попередників, вони не схильні до альтруїзму, не прагнуть загальної уваги, слави, самоствердження, віддають перевагу душевному та тілесному комфорту, гармонії з оточенням, естетичним переживанням.

Серед мотивів учбової діяльності (див. табл. 10), як і у попередні роки, пальму першості стійко тримає орієнтація на хорошу оцінку, на другому місці – прагнення отримувати радість від успішного рішення, яке відтіснило легкість оволодіння предметом на третю позицію. У попередньому дослідженні третє місце належало особистісній при-

вабливості учителя, сьогодні ж, як можна бачити, цей мотив не є вже пріоритетним і займає лише восьму позицію. На четвертому місці серед мотивів учбової діяльності – прагнення здобувати знання, уміння та навички, що цінуються суспільством, далі – з п'ятого по сьоме місце розташувалися задоволення від самого процесу пізнання того або іншого предмету, позитивні емоції, пов'язані з тим, що дізнаєшся багато нового та почуття задоволення від процесу долаття труднощів.

Таблиця 10.

№	Мотиви	Ранг 1996 р.	Ранг 2007 р.
1.	Відчуваю, що дізнаюся багато нового.	VII	VI
2.	Легко дається.	II	III
3.	Змушують учителі, батьки (рекомендують, переконують)	XI	XI
4.	Подобається відчуття подолання труднощів.	VIII	VII
5.	Приносить задоволення сам процес пізнання цього предмета.	VI	V
6.	Хочу відчувати радість від успішного рішення.	IV	II
7.	Хочу одержати гарну оцінку.	I	I
8.	Це потрібно знати (уміти, робити), тому що це цінується у суспільстві.	V	IV
9.	Приваблює особливе почуття краси, гармонії, що їх я відчуваю, поринаючи у цей предмет.	IX	IX
10.	Подобається вчитель (наставник).	III	VIII
11.	Це необхідно для моєї майбутньої професійної діяльності.	X	X

Три останні позиції повністю співпадають з даними попереднього дослідження. Так, на дев'ятому місці – привабливість почуття краси та гармонії, яке відчуваєш поринаючи у той або інший предмет, далі – необхідність певних знань для оволодіння майбутньою професією і найменш вагомим мотивом є примусові дії з боку учителів та батьків.

Таким чином, як можна бачити, характер мотивів учбової діяльності не зазнав значних змін. Найбільш суттєвою відмінністю між структурою мотиваційної сфери сучасних інтелектуально обдарованих старшокласників і їх ровесників середини 90-х років є зниження ролі привабливості особистості учителя та посилення орієнтації на сам процес пізнання. Серед зовнішніх мотивів найбільш вагомими є прагнення отримати хорошу оцінку та знання, що цінуються в суспільстві.

Серед навчальних предметів можна констатувати (див. табл. 11) підвищення уваги до занять спортом, зацікавленості у вивченні історії, послаблення інтересу до хімії та біології.

Таблиця 11.

№	Назви предметів	Ранг 1996 р.	Ранг 2007 р.
1.	Математика	II	I
2.	Фізика	I	II
3.	Географія	VII	VII
4.	Біологія	VI	VIII
5.	Історія	VIII	IV
6.	Література	V	V
7.	Музика	IX	IX
8.	Малювання	X	X
9.	Спорт	IV	III
10.	Суспільна робота	XI	XI
11.	Хімія	III	VI

2.3. Особливості прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників на етапі отроцтва

Мета дослідження: визначення характеру взаємозв'язку інтелектуальних, мотиваційних і особистісних характеристик обдарованих учнів на етапі отроцтва.

На I етапі було розроблено діагностичний комплекс методик для вимірювання інтелектуальних показників і особистісно-мотиваційних характеристик. Для вивчення індивідуальних когнітивних особливостей підлітків було використано «Тест структури інтелекту» Амтхауера. Результати наведені в табл. 1.

Для реалізації мети і завдань дослідження було відібрано 218 учнів 5 – 9 класів Приватної школи «Афіни», СЗШ №187, СЗШ №57 і СЗШ №53 м. Києва.

У цьому випадку ми не ставили за мету дослідити динаміку розвитку зазначених характеристик інтелектуального процесу. Отримані дані використовуються лише для порівняльного аналізу і створюють основу для встановлення взаємозв'язку когнітивних і особистісних чинників у розвитку інтелектуально обдарованих підлітків.

Із метою вивчення особистісно-мотиваційних характеристик обдарованих підлітків та виявлення певної взаємозалежності когнітивних і некогнітивних чинників обдарованості було створено комплексну діагностичну методику, яка включає в себе: опитувальник «Басса-Даркі» (результати подано в табл. 2), методику діагностування рівня шкільної тривожності Філліпса (див. табл. 3), шкалу самооцінки.

Таблиця 1.

Результати вивчення структури інтелекту за методикою Амтхауера

[illegible]

Із метою створення порівняльного аналізу особистісних характеристик підлітків з різними інтелектуальними показниками паралельно проходило обстеження двох категорій учнів, першу з яких складали учні з високими інтелектуальними показниками; другу – учні з середніми показниками інтелекту і показниками нижче середнього рівня.

За цією методикою також було обстежено 218 учнів приватних і державних київських шкіл, з яких кількість учнів V класу складало – 44 особи, учнів VI класу – 48 осіб, учнів VII класу – 41 особа, учнів VIII класу – 39 осіб і учнів IX класу – 46 осіб.

Таблиця 2.

Результати вивчення проявів агресії за методикою Баса-Даркі

Рівень прояву агресивності за 1, 2, 3 шк.	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас		Всього	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Індекс перевищує 25 б. (вище норми)	12	27,27%	13	27,08%	14	34,15%	16	41,03%	15	32,61%	70	32,11%
Індекс дорівнює 21 +(-) 4 б. (норма)	18	40,91%	26	54,17%	23	56,10%	16	41,03%	19	41,30%	102	46,79%
Індекс нижче 21 б. (нижче норми)	14	31,82%	9	18,75%	4	9,76%	7	17,95%	12	26,09%	46	21,10%
Всього учнів	44	100%	48	100%	41	100%	39	100%	46	100%	218	100%

Дані, наведені в табл. 2, відображають загальні тенденції прояву агресивності у підлітковому віці, однак ми виділили деякі важливі, на наш погляд, тенденції, притаманні підлітковому віку, які у подальшому використовувалися для детальнішого аналізу специфічних проявів обдарованості у зазначений період. Учні підліткового віку з високими показниками інтелектуального розвитку, а також показниками вище середнього рівня значною мірою притаманні такі поведінкові прояви у міжособистісній взаємодії, як вербальна агресія, негативізм й опосередкована агресія у випадках неузгодження власних дій з діями оточення, але майже виключені прояви фізичної агресії.

Таблица 3.

Результати діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

[illegible]

Спираючись на результати включеного спостереження, можна зазначити, що:

- ці прояви зазвичай не є показовими і не несуть демонстративний характер, оскільки в більшості випадків виключається можливість втручання посередника у будь-які конфліктні ситуації і можливість стороннього спостереження;

- прояви агресивності учнів із високими (і вище середнього) показниками інтелекту, як правило, мають захисний характер;

- агресивні реакції найчастіше виникають у відповідь на небажання оточення зробити спробу зрозуміти те, в чому підліток абсолютно переконаний, особливо, якщо дорослий або одноліток проявляє безапеляційність у висловлюванні певних доводів.

За отриманими результатами можна зробити висновок про те, що в підлітковому віці найбільшу вираженість мають такі прояви тривоги, як *переживання соціального стресу, страху самовираження й страху не відповідати очікуванням оточення*. Окрім того, високими є показники за шкалою, що відображає *страх ситуації перевірки знань*. Враховуючи той факт, що підлітковому віку взагалі притаманні різноманітні прояви тривожних тенденцій, в подальшому особливу увагу ми звертали на те, яким чином ці психологічні особливості віку пов'язані з рівнем інтелектуального розвитку і які саме характеристики властиві обдарованим підліткам.

За первинного аналізу отриманих експериментальних даних не було встановлено чіткої залежності між рівнем тривожності, самооцінкою та інтелектуальними показниками обдарованих учнів в межах одного вікового періоду (підліткового віку). Проте порівняння досліджуваних факторів особистісної сфери на різних вікових етапах – молодшому шкільному віці і підлітковому віці – дало змогу виокремити і дослідити певні динамічні зміни в розвитку обдарованих учнів, а саме:

- показники особистісної і міжособистісної тривожності в підлітковому віці значно знижуються, на відміну від шкільної тривожності, показники якої залишаються відносно стабільними (при наявності сприятливих умов розвитку);

- суттєво зростає самооцінка і критичне ставлення до однолітків, які мають іншу систему цінностей. Проте, можна стверджувати, що обдаровані підлітки, на відміну від молодших школярів, демонструють значну перевагу конструктивних зауважень і ознаки толерантності у відношенні до однолітків;

- рівень агресивності обдарованих учнів характеризується середніми показниками і залишається відносно стабільним в період навчання з 1 по 9 клас, окрім випадків, коли учень опиняється у несприятливих умовах – конфлікти з вчителями або однолітками, неможливість задовольнити інтелектуальні потреби тощо. Рівень агресивності за таких умов

може зростати залежно від ступеня і тривалості психологічного тиску чи іншого негативного зовнішнього фактору, який впливає на учня.

Проведений аналіз і порівняння експериментальних матеріалів, отриманих у результаті включеного спостереження й анкетування, виявив низку специфічних ознак, які певним чином характеризують особистісну сферу обдарованих підлітків:

- високий ступінь прояву егоцентризму;
- уникання спільної діяльності і колективної відповідальності (низька оцінка роботи групи, як правило, не викликає у підлітка сильних емоцій); перевага надається видам роботи, які вимагають індивідуальної відповідальності;
- прагнення до самостійності в роботі, бажання нести відповідальність лише за власну діяльність (нерідко низька оцінка його результатів стимулює до пошуку ефективніших і раціональніших способів дії);
- прояв дратівливості, агресивності (інколи грубості) при втручанні у виконувану підлітком справу, яка викликає захоплення, а також при спробі обмежити його самостійність при виконанні діяльності, в якій підліток відчуває себе досить компетентно;
- відмова від більшості колективних справ, прояв негативізму, намагання діяти, спираючись лише на власну думку, всупереч більшості, не як усі; схильність відстоювати і доводити справедливості власного погляду, але піддавати сумніву будь-яку думку, висловлену іншим;
- планування власної діяльності, прагнення самостійно визначати пріоритетні види чи напрями роботи;
- висока концентрація на проблемі, наявність труднощів при переключенні уваги від одного завдання на інше доки попередня актуальна розумова проблема не буде вирішена;
- висока чутливість, відносно реальних осіб чи літературних героїв, болісна реакція на несправедливе ставлення до себе чи до когось іншого;
- намагання діяти, спираючись лише на власну думку, на протигагу більшості;
- планування власної діяльності, прагнення самостійно визначати пріоритетні види чи напрями роботи;
- низька зацікавленість у спільній діяльності з однолітками, надання переваги спілкуванню з дорослими або найбільш емоційно зрілими і самодостатніми учнями;
- наявність труднощів при переключенні уваги від одного завдання на інше доки попередня розумова проблема не буде вирішена;
- низька емоційна лабільність, стабільність настрою і незалежність його від оточення і зовнішніх обставин;

Детальний аналіз результатів включеного спостереження під час виконання учнями завдань тренувального (відпрацювання учбових

навичок) і творчого характеру продемонстрував наступні особливості розвитку їхньої особистісно-пізнавальної сфери:

- неухважність при виконанні справ, не пов'язаних із пошуком оригінальної відповіді і спрямованих на закріплення сформованої учбової навички, але високий рівень концентрації уваги, стосовно учбових завдань, які потребують розумової напруги, особливо, якщо вони характеризуються певним ступенем новизни;

- низька успішність при виконанні одноманітних, типових завдань, що не передбачають прояву творчої ініціативи;

- наполегливість в отриманні відповіді на питання, які ставить перед вчителем чи іншою особою, і вразі незадовільної, на його думку, відповіді видає своє, як правило, досить оригінальне ставлення до проблеми;

- зацікавленість інформацією енциклопедичного характеру; підвищений інтерес до хронології подій, а також причин їх виникнення і наслідків.

Порівняльний аналіз показників інтелектуальної активності серед учнів молодшого шкільного і підліткового віку надав можливість виділити на етапі отроцтва:

- значне звуження діапазону тем, які викликають зацікавленість серед учнів середніх класів, проте відмічається зростання стійкості інтересів в певній галузі;

- відкритість новій інформації, але критична оцінка її з погляду практичного використання;

- підвищення гетероагресії проти людини чи об'єкта, який став на заваді завершенню певної справи, чи отриманню важливої інформації;

- зростання кількості критичних зауважень в бік однолітків, які мають іншу систему цінностей, спроба розібратися в мотивах поведінки інших людей.

II етап вивчення особливостей співвідношення інтелектуальних і когнітивних чинників включав в себе:

- 1) аналіз і порівняння результатів, наведених в табл. 2 з показниками інтелектуального розвитку підлітків (табл. 1), а також з результатами контрольної групи;

- 2) виділення на основі використаного діагностичного комплексу найтипівіших характерних ознак і психологічних особливостей, властивих обдарованим учням підліткового віку;

- 3) проведення детального вивчення й аналізу мотиваційного компоненту, який значною мірою визначає інтелектуальну активність підлітків і є невід'ємною складовою в структурі обдарованості.

Головним завданням цього етапу було визначення *провідного типу мотиваційної спрямованості обдарованих підлітків* незалежно від ступеня прояву обдарованості (наявна чи прихована), а також з'ясування

особливостей *індивідуально-типологічних характеристик обдарованих підлітків* з різною мотиваційною спрямованістю, а саме:

- показники розвитку самооцінки;
- показники прояву тривожності;
- рівень прояву агресивних тенденцій.

Серед загальної кількості досліджуваних на попередньому етапі нами було відібрано 73 учні, які характеризуються високими (і вище середнього) показниками інтелектуального розвитку.

Результати дослідження та їх обговорення.

З метою виявлення і аналізу основних найтиповіших характеристик в особистісній і мотиваційно-вольовій сферах, які об'єднують учнів підліткового віку з високим рівнем інтелектуального розвитку нами були використані дві мотиваційні методики: «Мотивація успіху й боязні невдачі» А. А. Реана та «Потреба у досягненні» Ю. М. Орлова.

Категорію підлітків із високими показниками інтелектуального розвитку залежно від типу мотиваційної спрямованості ми умовно розподілили на три групи:

1. Учні, провідним мотивом яких були учбові та позашкільні досягнення (15 учнів, що складає 20,55% від загальної кількості досліджуваних);

2. Учні, які характеризуються прагненням запобігти невдачі або відсутністю потреби у досягненнях (47 учнів, що складає 64,38%);

3. Учні, мотиваційна сфера яких на цьому етапі немає чіткої спрямованості, тобто перша і друга групи мотивів виражені рівною мірою (11 учнів, що складає 15,07%).

Першу групу (20,55%), яку складають підлітки з високими показниками інтелекту, котрі вже сьогодні націлені на досягнення успіху у навчальних видах діяльності, у подальшому дослідженні ми розглядатимемо їх як категорію учнів з *наявною обдарованістю*. Другу (64,38%) і третю (15,07%) групи учнів, які, незважаючи на високий інтелектуальний потенціал, характеризуються низькою мотивацією до будь-яких досягнень або її невизначеністю ми умовно поєднали у категорію учнів з *прихованою обдарованістю*.

Наведені дані переконливо свідчать про кількісну перевагу другої категорії учнів, яка поєднує високоінтелектуальних підлітків із порушеннями розвитку мотиваційної сфери або недостатньою сформованістю позитивної мотивації. Звичайно, всі досліджувані підлітки потребують особливої уваги і педагогів і психологів, які працюють у системі шкільної освіти, оскільки всі вони складають інтелектуальний потенціал нації. Однак, якщо учні першої категорії (20,55%) вже знаходяться в умовах, стимулюючих їх розвиток, то всі інші (79,45%) опинилися в умовах, що створюють перешкоди, блокують і обмежують можливості саморозкриття й самореалізації під-

літків з прихованою обдарованістю. Для створення адаптивних умов навчання, які дадуть змогу своєчасно попереджати й долати перешкоди, котрі виникають на шляху досягнення успіху у сферах, що є пріоритетними для розвитку обдарованості, необхідно мати надійні й перевірені емпіричні дані. Тому їх збір і аналіз відбувався паралельно для двох категорій обдарованих підлітків: з наявною і прихованою обдарованістю.

1. Показники розвитку самооцінки в обдарованих підлітків з різною мотиваційною спрямованістю.

Кількість учнів з показниками розвитку самооцінки	Обдаровані підлітки з домінуванням мотиву досягнення успіху		Обдаровані підлітки з мотивацією боязні невдачі та невизначеною мотивацією	
	Кількість	%	Кількість	%
Низька	0	0,00%	4	6,90%
З тенденцією до зниження	3	20,00%	16	27,59%
Об'єктивна	7	46,67%	17	29,31%
З тенденцією до підвищення	4	26,67%	14	24,14%
Висока	1	6,67%	7	12,07%
Всього	15	100%	58	100%

Результати щодо самооцінки демонструють переважно низькі показники її розвитку в учнів підліткового віку, оскільки, загальноприйнятим є той факт, що нестабільність, мінливість і зниження самооцінки є віковою особливістю цього періоду. Щодо підлітків із високими інтелектуальними показниками, то аналізуючи дані таблиці можна дослідити чітку залежність розвитку самооцінки від провідних мотивів діяльності, зокрема учбової.

Так, 46,67% обдарованих учнів з домінуванням мотиву досягнення успіху характеризуються адекватною самооцінкою, водночас як серед учнів із провідною мотивацією запобігання невдачі такий відсоток складає лише 29,31%. Знижена самооцінка серед першої категорії обдарованих спостерігається у 20,00% підлітків, серед другої – у 27,95%. Якщо у першій категорії учнів найбільший відсоток складають учні з об'єктивною самооцінкою, то у другій категорії такий відсоток належить учням, самооцінка яких характеризується тенденцією до зниження. Окрім того, саме учням із прихованою обдарованістю належить значно більший відсоток підлітків як з надмірно високою, так і з занадто низькою самооцінкою.

2. Показники прояву тривожності в обдарованих підлітків з різною мотиваційною спрямованістю.

Кількість учнів з показниками	Обдаровані учні з мотивацією досягнення успіху						Обдаровані учні з мотивацією боязні невдачі					
	С т у п і ь п р о я в у											
	менш ніж 50%		більше або дорівнює 50%		більше або дорівнює 75%		менш ніж 50%		більше або дорівнює 50%		більше або дорівнює 75%	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Переживання соціального стресу	11	73,33%	4	26,67%	0	0,00%	34	58,62%	17	29,31%	7	12,07%
Фрустрація потреби у досягненні успіху	10	66,67%	5	33,33%	0	0,00%	24	41,38%	24	41,38%	10	17,24%
Страх самовираження	12	80,00%	3	20,00%	0	0,00%	36	62,07%	14	24,14%	8	13,79%
Страх ситуації перевірки знань	6	40,00 %	6	40,00 %	3	20,00%	24	41,38%	21	36,21%	13	22,41%
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	11	73,33%	3	20,00%	1	6,67%	32	55,17%	19	32,76%	7	12,07%
Проблеми і страхи у відношенні з вчителями	8	53,33%	5	33,33%	1	6,67%	29	50,00%	20	34,48%	9	15,52%

З огляду на той факт, що підлітковому віку взагалі притаманні різноманітні прояви тривожних тенденцій, які передусім відображаються у таких показниках, як *страх ситуації перевірки знань та проблеми і страхи у відношенні з вчителями*, слід звернути увагу передусім на те, яким чином ці психологічні особливості віку пов'язані з домінуючими мотивами особистості і які саме характеристики властиві обдарованим підліткам.

За отриманими результатами можна зробити висновок про те, що обдаровані підлітки з позитивною мотивацією дуже рідко виявляють *страх самовираження і фрустрацію потреби у досягненні успіху*. До того ж прагнення успіху значно знижує чутливість до стресових ситуацій і взагалі нівелює їх суттєвість і значущість на відміну від обдарованих учнів, активність яких викликана передусім бажанням запобігти невдачі. Останні демонструють більш високу тривожність за всіма шкалами, особливо це стосується тих показників, що відображають: *фрустрацію потреби у досягненні успіху, страх самовираження та страх не відповідати очікуванням оточення*.

Дані, отримані в результаті вивчення агресивних тенденцій обдарованих підлітків, продемонстрували певну неоднозначність прояву зазначеної характеристики. Так, з одного боку, більшість показників за шкалами, що вивчались в ході експерименту, свідчать про перевагу агресивності серед високоінтелектуальних підлітків другої категорії учнів на відміну від першої, навіть враховуючи несуттєвість такої переваги за додатковими шкалами (*«опосередкована агресія»*, *«негативізм»* і *«підозрілість»*). Але, з іншого боку, у порівнянні з контрольною групою ми не змогли виявити ніяких особливостей, які б переконливо свідчили про наявність характерних рис, властивих виключно обдарованим. Так, дійсно, підлітковий вік є найбільш показовим у цьому аспекті і причин агресивної поведінки може бути безліч, включаючи й певні фізіологічні зміни, зумовлені проявом вікової кризи. Єдине, про що можна казати впевнено, виходячи з багаторічних спостережень за розвитком обдарованих учнів різних вікових категорій, це те, що їх агресивні тенденції в більшості випадків мають захисний характер і, як правило, завжди супроводжують адаптаційні процеси всього періоду шкільного навчання, особливо, коли йдеться про побоювання невдачі як провідний мотив діяльності і поведінки в цілому.

Отже, дослідження проблеми розвитку особистісно-мотиваційної сфери обдарованих підлітків продемонструвало певний зв'язок між провідними мотивами діяльності й такими особистісними характеристиками, як рівень розвитку самооцінки, проявом різного типу й спрямованості тривожних тенденцій, і відсутність чітких зв'язків з проявом агресивності у поведінці.

3. Показники прояву агресивних тенденцій серед обдарованих підлітків з різною мотиваційною спрямованістю.

Кількість учнів з показниками	Обдаровані учні з мотивацією досягнення успіху (15 учнів)						Обдаровані учні з мотивацією боязні невдачі (58 учнів)					
	нижче середнього рівні		середнього рівні		вище середнього рівні		нижче середнього рівні		середнього рівні		вище середнього рівні	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Фізична агресія	7	46,67%	4	26,67%	4	26,67%	21	36,21%	18	31,03%	19	32,76%
Роздратування	4	26,67%	5	33,33%	6	40,00%	7	12,07%	21	36,21%	30	51,72%
Вербальна агресія	4	26,67%	6	40,00%	5	33,33%	7	12,07%	24	41,38%	27	46,55%
Опосередкована агресія	1	6,67%	5	33,33%	9	60,00%	5	8,62%	16	27,59%	37	63,79%
Негативізм	2	13,33%	5	33,33%	8	53,33%	6	10,34%	18	31,03%	34	58,62%
Підозрілість	2	13,33%	7	46,67%	6	40,00%	8	13,79%	23	39,66%	27	46,55%
індекс агресивності	нижче 17		21+/-4		вище 25		нижче 17		21+/-4		вище 25	
	3	20,00%	6	40,00%	6	40,00%	7	12,07%	19	32,76%	32	55,17%

Результати експериментальних даних щодо самооцінки й рівня прояву тривожності високоінтелектуальних підлітків, їх порівняння і зіставлення надали можливість виокремити наступні закономірності розвитку обдарованих учнів підліткового віку:

- серед учнів із провідною мотивацією досягнення успіху відсоток підлітків з адекватною самооцінкою вищий (на 17,4%), ніж серед учнів з домінуванням мотиву запобігання невдачі;

- обдарованим учням із прихованою обдарованістю в більшості випадків властива нестабільна самооцінка (вона може бути як занадто низька, так і надмірно завищена);

- зниження самооцінки більш властиво категорії підлітків, які прагнуть запобігти невдачі у порівнянні з категорією підлітків, які характеризуються протилежним мотивом (на 14,5% менше);

- обдаровані учні з мотивацією досягнення характеризуються не лише адекватною самооцінкою, але й високою стійкістю у відношенні до стресових ситуацій і низьким рівнем тривожності, пов'язаної або з ситуацією перевірки і контролю знань, або із загальною шкільною ситуацією.

У переважній більшості випадків така тривожність зумовлена реально існуючими загрозливими зовнішніми факторами, наприклад, страхами у відношенні з вчителями, які проявляють авторитарність у спілкуванні, ймовірністю покарань за певні дисциплінарні порушення тощо;

- обдаровані підлітки з позитивною мотивацією менше виявляють страх самовираження і фрустрацію потреби у досягненні успіху;

- високоінтелектуальні підлітки з прихованою обдарованістю більшою мірою демонструють фрустрацію потреби у досягненні успіху, страх самовираження та страх не відповідати очікуванням оточення;

- учням з низькою самооцінкою, які відносяться до другої групи за мотиваційною спрямованістю притаманна передусім тривожність, пов'язана зі страхом публічного виступу і страхом самовираження;

- учням із завищеною самооцінкою цієї ж категорії значною мірою притаманна фрустрація потреби у досягненні успіху, а також тривожність, пов'язана зі страхом не відповідати очікуванням інших. І в першому, і в другому випадках нерідко це супроводжується агресивними тенденціями, які мають захисний характер.

2.4. Особливості прояву взаємозв'язку когнітивних і особистісних чинників інтелектуально обдарованих молодших школярів.

Із метою визначення характеру взаємозв'язку інтелектуальних й особистісно-мотиваційних чинників обдарованих учнів молодшого шкільного віку нами було проведено експериментальне дослідження, яке складалося з двох етапів.

Перший етап дослідження був спрямований на виявлення рівня розвитку розумових операцій молодших школярів, виокремлення серед загальної кількості учнів дітей з високим рівнем інтелектуального розвитку.

Метою цього етапу дослідження було оцінювання рівня розвитку *інтелектуальних операцій*: узагальнення, абстрагування, виокремлення суттєвих ознак, порівняння, аналізу і синтезу. Суттєва увага приділялася також виявленню характеру логічних зв'язків і відношень між поняттями.

Ще однією метою було первинне виявлення обдарованих школярів, яке відбувалося на основі збору інформації та різноманітних відомостей про високі успіхи дитини у певному виді діяльності від батьків, вчителів, кураторів і самих учнів. Це дало можливість відібрати дітей з випереджаючими темпами інтелектуального розвитку для поглиблених індивідуальних обстежень.

Згідно з положенням Ж. Піаже щодо засвоєння дитиною молодшого шкільного віку системи конкретних операцій, тобто системи конкретних типів схем, було розроблено діагностичний комплекс методик, який включав низку тестових завдань, спрямованих на вивчення властивостей розумової діяльності (словесно-логічного мислення) молодшого школяра. В основу комплексу покладено вербальні субтести, створені Е. Ф. Замбацявічене за принципом, використаним Р. Амтхауером у перших чотирьох субтестах його тестової батареї, і придатні для обстеження молодших школярів. В обстеженні взяли участь 74 учні початкових класів Приватної школи «Афіни».

Таблиця 1.

Результати вивчення логічної операції виділення суттєвих ознак

У першому класі учні виконували 6 тестових завдань, у другому – 8, у третьому – 10, у четвертому – 12.

Рівень розвитку	1 клас (6,5 – 7,5 року)		2 клас (7,5 – 8,5 року)		3 клас (8,5 – 9,5 року)		4 клас (9 – 10 років)		Всього учнів	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Дуже високий	-	0%	1	5,0%	1	4,3%	1	7,7%	3	4,1%
Високий	1	5,6%	3	15,0%	4	17,4%	3	23,1%	11	14,9%
Вище середнього	5	27,8%	5	25,0%	7	30,4%	4	30,8%	21	28,4%
Середній	8	44,4%	7	35,0%	8	34,9%	4	30,8%	27	36,5%
Нижче середнього	4	22,2%	3	15,0%	2	8,7%	1	7,7%	10	13,5%
Низький	-	0%	1	5%	1	4,3%	-	0%	2	2,7%
Дуже низький	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%
Всього учнів	18	100%	20	100%	23	100%	13	100%	74	100%

Аналіз результатів цієї методики продемонстрував достатньо високу успішність виконання учнями молодшого шкільного віку завдань пов'язаних з диференціацією суттєвих ознак предметів або явищ від несуттєвих, другорядних за наявності предметної опори, за допомогою якої дитина може наочно перевірити свої припущення. Показники 56,8% учнів, тобто більше половини усіх молодших школярів (42 учні), відповідають трьом першим рівням. Кількість учнів, які виконали завдання на рівні середнього складає 36,5% (27 учнів), а кількість школярів, які характеризуються низьким рівнем виконання та рівнем нижче середнього відповідає 16,2% (12 школярів).

Таблиця 2.

**Результати вивчення логічної операції виключення
зайвого поняття**

Рівень розвитку	1 клас (6,5-7,5 років)		2 клас (7,5-8,5 років)		3 клас (8,5-9,5 років)		4 клас (9-10 років)		Всього учнів	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Дуже високий	1	5,6%	1	5,0%	2	8,7%	2	15,4%	6	8,1%
Високий	2	11,1%	3	15,0%	5	21,7%	3	23,1%	13	17,6%
Вище середнього	4	22,2%	4	20,0%	7	30,4%	3	23,1%	18	24,3%
Середній	7	38,9%	7	35,0%	6	26,1%	4	30,8%	24	32,4%
Нижче середнього	3	16,7%	3	15,0%	2	8,7%	1	7,7%	9	12,2%
Низький	1	5,6%	2	10,0%	1	4,3%	-	0%	4	5,4%
Дуже низький	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%
Всього учнів	18	100%	20	100%	23	100%	13	100%	74	100%

Результати, наведені в таблиці (які відповідають дуже високому рівню, високому і вище середнього) вказують на те, що 50% молодших школярів, більшість яких складають учні третього та четвертого класів, можуть достатньо успішно виконувати завдання, пов'язані з розумовими операціями узагальнення та виділення суттєвих ознак. Виконання ними тестових завдань носило переважно самостійний характер, значною мірою характеризувалося правильністю, усвідомленістю вибору і змістовним поясненням. Кількість учнів, які виконали завдання на рівні середнього, складає 32,4% і з більш низькою успішністю (низький рівень і нижче середнього рівня) – 17,6% учнів.

Таблиця 3.

Результати вивчення операції виявлення характеру логічних зв'язків і відношень між поняттями («Прості аналогії»)

Рівень розвитку	1 клас (6,5-7,5 років)		2 клас (7,5-8,5 років)		3 клас (8,5-9,5 років)		4 клас (9-10 років)		Всього учнів	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-сть	%
Дуже високий	2	11,1%	3	15,0%	3	13,0%	2	15,4%	10	13,5%
Високий	3	16,7%	2	10,0%	4	17,4%	3	23,1%	12	16,2%
Вище середнього	6	33,3%	8	40,0%	11	47,8%	4	30,8%	29	39,2%
Середній	4	22,2%	5	25,0%	4	17,4%	2	15,4%	15	20,3%
Ниже середнього	2	11,1%	2	10,0%	1	4,3%	2	15,4%	7	9,5%
Низький	1	5,56%	-	0%	-	0%	-	0%	1	1,4%
Дуже низький	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%
Всього учнів	18	100%	20	100%	23	100%	13	100%	74	100%

У порівнянні із попередньою методикою, тестові завдання цієї не викликали в учнів значних утруднень. Результати значної кількості молодших школярів (68,9%) відповідають трьом найвищим рівням розвитку операції встановлення аналогій. Проаналізувавши характер встановлених зв'язків між поняттями і типові помилки, яких припускалися учні в ході роботи над тестовими завданнями, можна сказати що встановлення конкретних зв'язків майже не викликали труднощів в учнів починаючи з першого класу, тобто з 6,5 років. Але при знаходженні логічних зв'язків такі діти керуються конкретною асоціацією, фіксуючись на побутових аналогіях і пояснюючи свій вибір описом конкретної ситуації.

Таблиця 4.

Результати вивчення логічної операції порівняння понять

Рівень розвитку	1 клас (6,5 – 7,5 року)		2 клас (7,5 – 8,5 року)		3 клас (8,5 – 9,5 року)		4 клас (9 – 10 років)		Всього учнів	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Дуже високий	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%
Високий	1	5,6%	1	5,0%	2	8,7%	1	7,7%	5	6,8%
Вище середнього	3	16,7%	2	10,0%	6	26,1%	4	30,8%	15	20,3%
Середній	6	33,3%	9	45,0%	10	43,5%	6	46,2%	31	41,9%
Ниже середнього	5	27,7%	5	25,0%	4	17,4%	2	15,4%	16	21,6%
Низький	2	11,1%	3	15,0%	1	4,3%	-	0%	6	8,1%
Дуже низький	1	5,6%	-	0%	-	0%	-	0%	1	1,4%
Всього учнів	18	100%	20	100%	23	100%	13	100%	74	100%

За період проведення діагностичної методики не виявилось жодного учня, рівень розвитку **логічної операції порівняння понять** в якого відповідав би дуже високому. Відносно самостійності і правильності характеризувалося виконання лише 27,1% (20 учнів). Незважаючи на зауваження експериментатора, більшість учнів (71,7%) замість виділення загального, вказували на різницю між об'єктами, що є показником переважання наочно-дійового і наочно-образного мислення. 21,6% (16 учнів) не змогли виділити ознаки подібності, хоча з ознаками відмінності особливих труднощів вони не відчували. 9,5% (7 учнів) – відсоток, який відповідає кількості учнів, що виявилися взагалі не здатними до виділення будь-яких ознак, навіть за допомогою дорослого і при пред'явленні їм наочного зображення. Багаторазове виникнення подібних труднощів свідчить про слабкість розвитку операцій узагальнення, аналізу, синтезу та схильності до конкретного мислення.

Отримані результати за всіма вказаними діагностичними методиками дали можливість провести диференційований відбір учнів молодших класів для подальшого детального вивчення умов інтелектуального розвитку дитини, які могли б забезпечити максимально повну реалізацію їх потенційних можливостей на початковому етапі навчання. З цією метою було відібрано 16 учнів з високим і дуже високим рівнем інтелектуального розвитку, 33 учня, з середніми і вище середнього показниками інтелектуального розвитку.

В основу **другого етапу дослідження** покладено вивчення особливостей особистісної і мотиваційно-вольової сфери розвитку молодших школярів з різними показниками інтелектуального розвитку, їх порівняльний аналіз. В основу аналізу експериментальних даних було покладено порівняння трьох категорій учнів: 1) з високими і дуже високими показниками інтелектуального розвитку; 2) з середніми і вище середнього рівня показниками інтелектуального розвитку; 3) учні контрольної групи.

Такий умовний розподіл відбувався на основі збору інформації та різноманітних відомостей про високі успіхи дитини у різноманітних видах діяльності від батьків, вчителів, кураторів й самих учнів. З цією метою було використано: *анкету для учнів «Як я себе бачу»*, *опитувальник для батьків*, *опитувальник для вчителів* Дж.Рензуллі в адаптації Л.В.Попової, спрямований на первинне діагностування обдарованості вчителем і оцінювання ступеню прояву особистісних характеристик молодших школярів, а також методику Є.П.Льїна *«Незакінчене рішення»*, орієнтовану на оцінку ступеню сформованості учбово-пізнавального інтересу і результати включеного спостереження за самостійною і груповою роботою дітей у шкільній та позашкільній діяльності.

Результати, наведені у наступних таблицях, відображають особистісні властивості, інтереси, прагнення і схильності 74 учнів початкових

класів Приватної школи «Афіни», серед яких першу групу (з високим і дуже високим рівнем інтелектуального розвитку) складають 16 молодших школярів, другу групу (з середніми і вище середнього показниками інтелектуального розвитку) – 33 учні.

1) Результати анкетування молодших школярів з різним ступенем прояву обдарованості

№ п/п	Форми мотиваційних проявів	Рівень розвитку Інтелектуальних здібностей				Контрольна група	
		Високий і дуже високий		Середній і вище середнього			
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1.	Інтерес до внутрішньої будови предметів та пристроїв	13	81,25	23	69,70	43	58,11
2.	Схильність до обмірковування й аналізу задач, проблемних ситуацій	10	62,50	19	57,58	32	43,24
3.	Схильність до конформізму	5	31,25	18	54,55	48	64,86
4.	Зацікавленість у нових контактах, висока комунікабельність	7	43,75	20	60,61	53	71,62
5.	Прагнення асоціювати себе з літературними героями	9	56,25	19	57,58	47	63,51
6.	Інтерес до спортивних і рухливих ігор	10	62,50	23	69,70	53	71,62
7.	Прагнення виразити почуття через малюнок, гру, музику, поезію	13	81,25	26	78,79	54	72,97
8.	Інтерес до створення і обговорення нових ідей	12	75,00	20	60,61	38	51,35
9.	Схильність до планування своїх дій	10	62,50	16	48,48	36	48,65
10.	Прагнення відрізнятися від однолітків	14	87,50	20	60,61	40	54,05
11.	Схильність до створення протиріч, протидії у вирішенні повсякденних проблем	12	75,00	19	57,58	41	55,41
12.	Виражений інтерес до розв'язання завдань підвищеної складності.	9	56,25	11	33,33	22	29,73
	Всього учнів	16	100%	33	100%	74	100%

Виходячи з отриманих даних, можна виокремити низку суттєвих відмінностей в мотиваційних характеристиках учнів з різними проявами інтелектуальних здібностей, що підтверджує факт існування взаємозв'язку когнітивних і мотиваційних чинників у розвитку обдарованої особистості. У порівнянні з другою і третьою групами учням з високим і дуже високим рівнем інтелектуального розвитку найбільшою мірою притаманні такі мотиваційно-особистісні характеристики як: *інтерес до внутрішньої будови предметів та пристроїв, до створення і обговорення нових ідей, до вирішення завдань, котрі за рівнем складності перевищують звичайні учбові завдання.*

Більше 60% учнів першої групи продемонстрували схильність до *аналізу власних дій, проблемних ситуацій, подій, які відбуваються навколо, до планування й прогнозування наступних подій, до створення протиріч і прояву негативізму при розв'язанні тих чи інших життєвих завдань.*

Окрім того результати проведеного анкетування переконливо свідчать про неохочість цієї категорії дітей до *конформізму*. Таку властивість виявили майже 70% учнів першої групи на відміну від школярів з середнім рівнем інтелектуального розвитку (менше 50%) і учнів, що складають контрольну групу (біля 35%). Не менш яскраво виявляється *прагнення відокремити й відрізнити себе від однолітків (більше 85%).*

Такі особистісні і мотиваційні характеристики як *асоціювання себе з героями літературних творів і вираження власних почуттів через малюнок, поетичні і музикальні твори, через ігрову діяльність* скоріш пов'язані з проявом вікових особливостей молодших школярів, зокрема з перевагою наочно-образного мислення, а тому в більшості випадків властива всім учням молодшого шкільного віку не залежно від ступеню прояву інтелекту. Так само віковими властивостями зумовлена їх висока фізична активність (нерідко й гіперактивність), *бажання прийняти участь у спортивних та рухливих іграх.*

Слід також зауважити, що на відміну від контрольної групи значно менший відсоток високоінтелектуальних молодших школярів прагнуть до *встановлення нових контактів*, намагаючись зберегти при цьому стабільність попередніх міжособистісних зв'язків. Вони значно рідше виявляють ініціативу при знайомстві, а також демонструють більш низький рівень комунікабельності за суттєвої переваги в розвитку мовлення та обсязі активного й пасивного словникового запасу.

2) Результати опитування педагогів стосовно проявів особистісно-мотиваційних характеристик молодших школярів з різним ступенем обдарованості

В опитуванні взяли участь 14 педагогів Приватної школи «Афіни» школи (вчителі початкових класів, класні керівники й куратори).

Після первинного опитування серед загальної кількості молодших школярів з високими і дуже високими показниками інтелектуального

розвитку залежно від типу мотиваційної спрямованості нами було виокремлено три групи учнів:

1. учні, провідним мотивом яких були учбові та позашкільні досягнення (4 учня, що складає 25,0% від загальної кількості досліджуваних);

2. учні, які характеризуються прагненням запобігти невдачі або відсутністю потреби у досягненнях (6 учнів, що складає 37,5%);

3. учні, мотиваційна сфера яких на цьому етапі немає чіткої спрямованості, тобто перша й друга групи мотивів виражені рівною мірою (6 учнів, що також складає 37,5%).

Першу групу (25,0%), яку складають учні з високими показниками інтелекту, котрі вже сьогодні націлені на досягнення успіху у навчальних та позашкільних видах діяльності, у подальшому дослідженні ми розглядали як категорію учнів з *наявною обдарованістю*. Другу (37,5%) і третю (37,5%) групи учнів, які, не зважаючи на високий інтелектуальний потенціал, характеризуються низькою мотивацією до будь-яких досягнень або її невизначеністю ми умовно поєднали у категорію учнів з *прихованою обдарованістю*.

№ п/п	Форми мотиваційних проявів	Рівень розвитку інтелектуальних здібностей			Контрольна група
		Високий і дуже високий		Середній і вище середнього	
		з мотивацією досягнення успіху	з мотивацією запобігання невдачі		
1.	Неординарність	9,1	9,4	7,2	6,9
2.	Працездатність	8,6	7,4	7,5	7,3
3.	Витривалість	7,9	7,6	7,2	7,4
4.	Емоційно-вольова стійкість	7,7	6,0	6,7	7,1
5.	Спрямованість особистості	9,6	7,6	7,4	7,0
6.	Потреба у самореалізації	8,9	6,9	7,2	7,5
7.	Потреба у визнанні	7,0	7,8	7,4	7,4
8.	Комунікабельність	7,6	5,4	7,8	8,2
9.	Моральність	7,6	6,8	7,0	7,4

За даними опитування педагогів можна зробити певні висновки про взаємозв'язок когнітивних і мотиваційних чинників в розвитку обдарованості молодших школярів. Так, аналіз середніх результатів оцінювання мотиваційних і особистісних проявів учнів молодшого шкільного віку демонструє очевидні відмінності майже за всіма параметрами, які виступали діагностичними критеріями. Серед учнів з високим рівнем інтелектуальних здібностей залежно від мотивів, які

визначають успішність дитини в учбовій діяльності, грі і спілкуванні, значною мірою такі відмінності спостерігаються у прояві:

- широти, інтенсивності і стійкості інтересів і нахилів, що визначають *спрямованість особистості*;

- прагнення до максимально повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, яке в межах нашого дослідження визначається як *потреба у самореалізації*;

- здатності впродовж тривалого часу виконувати роботу без ознак втоми, що визначає *працездатність* особистості;

- ступеню вольового володіння особистості своїми сильними емоціями, яка забезпечує *емоційно-вольову стійкість*.

Виходячи з багаторічних спостережень за розвитком обдарованих учнів молодшого шкільного віку, можна сказати про те, що яскраві емоційні реакції, прояви агресивності властиві молодшим школярам незалежно від наявності ознак обдарованості, однак серед обдарованих учнів схильність до розвитку агресивних тенденцій виявляється, як правило, у несприятливих для розвитку і самореалізації умовах і в більшості випадків мають захисний характер. Цим також зумовлена відсутність прагнення до спілкування, встановлення нових зв'язків і порівняно низький рівень комунікабельності серед учнів згаданої категорії. Такі реакції найчастіше супроводжують адаптаційні процеси всього періоду початкового шкільного навчання, особливо, коли йдеться про побоювання невдачі як провідний мотив діяльності і поведінки в цілому.

У порівнянні з контрольною групою і категорією молодших школярів з середніми показниками інтелектуального розвитку обдаровані учні демонструють більш високі показники нестандартності мислення, здатності знаходити оригінальні, незвичні рішення учбових та ігрових завдань. До того ж наведені дані свідчать, що високі показники *неординарності*, властиві високоінтелектуальним молодшим школярам не залежать від типу провідної мотивації. Тому, навіть за відсутності прагнення до досягнень і боязні зробити помилку чи зазнати невдачі, учні з високим рівнем розумового розвитку демонструють оригінальні, нешаблонні рішення, що забезпечується самостійністю й незалежністю мислення.

Необхідність і важливість оцінки оточуючими власних успіхів і досягнень (*потреба у визнанні*) також виявилася актуальною для всіх учнів початкових класів і пов'язано це передусім з недостатньою сформованістю на певному віковому етапі певних орієнтирів і критеріїв для самостійного об'єктивного оцінювання й аналізу, особливо, якщо йдеться про якісний аналіз результатів власної роботи.

Моральність, яка визначається ступенем засвоєння і застосування правил, що визначають поведінку і якості, необхідні людині у суспільстві так само як і дві попередні характеристики особистісно-мотиваційної сфери оцінюється середнім балом в усіх категоріях учнів

серед яких проводилося дослідження. Прояв цієї властивості передбачає певний рівень особистісної зрілості, підґрунтя до якої закладається саме в період молодшого шкільного віку. Однак об'єктивну оцінку моральності можна буде надати дещо пізніше, починаючи з підліткового віку, коли розпочинається активний пошук орієнтирів і смислів та переорієнтація життєвих цінностей.

Наступна методика була використана для опитування вчителів з основних предметів і тих, де передбачається найбільший прояв інтелектуальної і вольової напруги стосовно обробки учбової інформації (математика, логіка, українська, російська та іноземні мови, література). Застосування цієї методики мало на меті отримання додаткової інформації про особливості розвитку обдарованих учнів молодшого шкільного віку.

Середній бал надавався за 4-бальною шкалою у відповідності з проявом тієї чи іншої характеристики у відношенні трьох категорій учнів. Розподіл за категоріями відбувався за аналогією з попередньою методикою. В опитуванні взяли участь 7 вчителів. Результати наведені у таблиці.

№ п/п	Форми мотиваційних проявів	Рівень розвитку інтелектуальних здібностей			Контрольна група
		Високий і дуже високий		Середній і вище середнього	
		з мотивацією досягнення успіху	з мотивацією запобігання невдачі		
Пізнавальні характеристики учня					
1.	Обсяг словникового запасу	3,7	3,7	3,4	3,1
2.	Широта інтересів	3,5	3,0	3,2	3,1
3.	Швидкість запам'ятовування та відтворення інформації	3,4	3,6	3,3	3,2
4.	Легкість встановлення причинно-наслідкових зв'язків	3,9	3,9	3,4	3,0
5.	Чутливість до нової інформації	3,7	3,3	3,5	3,2
Мотиваційні характеристики учня					
1.	Включеність у проблему	3,9	2,4	2,8	2,6
2.	Пасивність у виконанні легких справ	3,8	3,2	3,6	2,1
3.	Прагнення до досконалості	3,5	1,8	3,0	2,8
4.	Самостійність у роботі	3,4	2,2	3,0	2,1
5.	Схильність до організації подій і явищ	4,0	2,8	3,2	3,0

Лідерські характеристики учня					
1.	Відповідальність у роботі	2,3	1,9	2,2	2,1
2.	Впевненість у спілкуванні	2,2	3,6	3,2	3,0
3.	Чіткість формулювань і висловлювань	3,1	3,1	2,5	2,4
4.	Відкритість у спілкуванні	2,4	3,6	3,3	3,3
5.	Схильність до керування	3,8	3,7	3,0	2,9
Творчі характеристики учня					
1.	Допитливість	3,8	3,0	2,8	2,8
2.	Ініціювання ідей	3,6	3,0	2,5	2,3
3.	Наполегливість у відстоюванні власної думки	4,0	3,9	2,5	2,1
4.	Схильність до ризику	3,5	3,9	2,2	2,8
5.	Захопленість зміненнями, вдосконаленням систем і предметів	3,4	3,1	2,8	2,6
6.	Прояв почуття гумору	3,0	3,5	3,0	3,3
7.	Чутливість до емоцій	3,6	3,4	2,8	2,8
8.	Естетичні нахили	3,3	3,2	2,8	2,9
9.	Протистояння зовнішньому впливу	3,7	3,7	3,0	3,2
10.	Критичність у відношенні до авторитетів	3,6	3,7	2,6	2,9

За даними отриманими, в результаті проведення опитування можна зробити певні висновки:

- у межах початкової школи розвиток пізнавальних процесів не залежить від провідних мотивів учбової діяльності, і, як було зазначено, не є визначальним фактором обдарованості;

- провідна мотивація в початковій школі впливає лише на ті пізнавальні характеристики, які пов'язані з інтересом до навчання (широта інтересів) і відношенням до нової інформації (чутливість до нової інформації);

- провідний мотив учбової діяльності значною мірою визначає розвиток всієї мотиваційної сфери молодшого школяра не залежно від рівня інтелектуального розвитку, оскільки за всіма шкалами у розді-

лі «мотиваційні характеристики учня» молодші школярі з високими інтелектуальними можливостями продемонстрували більш низький середній бал у порівнянні з учнями контрольної групи і учнями, котрі характеризуються середніми показниками розвитку інтелектуальних здібностей;

- високоінтелектуальні молодші школярі з провідним мотивом запобігання невдачі демонструють більш високу комунікативну активність у порівнянні з учнями, які в учбовій діяльності керуються мотивом досягнення успіху, що зумовлено прагненням досягти компетентності у тій сфері діяльності, яка є більш актуальною у цьому віці;

- така характеристика як «чіткість формулювань і висловлювань» у обох груп учнів з високими показниками інтелекту виражена рівною мірою, оскільки визначається рівнем активного й пасивного словникового запасу, а не мотиваційними настановами;

- за шкалою «схильність до керування» також спостерігаються приблизно рівні показники, вищі за середній бал контрольної групи, оскільки прояв цієї особистісної властивості визначається прагненням домінувати над оточенням, здатністю переконати однолітків і можливістю відстояти власний погляд. Оцінка вчителів свідчить про те, що за всіма цими параметрами учні обох груп першої категорії демонструють рівні можливості;

- розбіжність за шкалами розділу «Творчі характеристики учнів» зафіксована лише за чотирма параметрами, при чому за такими характеристиками як «допитливість» і «ініціювання ідей» суттєва перевага (за середнім балом) віддається учням із позитивною мотивацією, водночас як характеристики «схильність до ризику» і «почуття гумору» більш властиві учням другої групи першої категорії.

Специфічними особистісними проявами розвитку учнів з прихованою обдарованістю є:

- впевненість у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими, відсутність занепокоєння, коли пропонують показати роботу всьому класу. Однак, як зауважують вчителі, прояв такої показової демонстративної поведінки нерідко носить захисний характер, а тому учні лише зовні виявляють вільність та безпосередність;

- товариськість, бажання знаходитися з людьми, запобігання самотності;

- схильність до пригод і ризику.

Для уточнення і розширення отриманої інформації про особливості розвитку обдарованих молодших школярів ми провели додаткове опитування батьків.

Середній бал прояву характеристики надавався за 10-бальною шкалою у відношенні учнів трьох категорій зазначених вище. Загальна кількість опитуваних як і в попередніх методиках складає 72 учні.

№ п/п	Форми мотиваційних проявів	Рівень розвитку інтелектуальних здібностей			Контрольна група
		Високий і дуже високий		Середній і вище середнього	
		з мотивацією досягнення успіху	з мотивацією запобігання невдачі		
1.	Багатство словникового запасу, використання термінів	8,2	8,0	7,6	7,2
2.	Прояв розгубленості, незібраності	8,7	9,0	7,5	7,8
3.	Здатність до оригінальних узагальнень	8,0	8,1	7,2	6,9
4.	Схильність оцінювати різні явища та події	7,3	7,8	6,6	6,7
5.	Чутливе ставлення до несправедливості	7,2	8,3	6,0	6,3
6.	Нудьгування при виконанні одноманітних вправ, які не викликають інтелектуальних зусиль	9,6	8,0	6,1	6,7
7.	Здатність знаходити несподівані відповіді	8,6	8,3	6,3	6,7
8.	Схильність до жартів, прояв почуття гумору	7,4	6,9	7,3	7,0
9.	Докладання зусиль при навчанні	9,2	6,6	6,8	6,9
10.	Зацікавленість питаннями створення світу	7,6	6,5	6,1	6,4
11.	Прагнення захистити власний погляд	8,2	5,8	6,4	6,7
12.	Надання переваги самостійним діям	8,4	7,1	7,6	7,3
13.	Обирання ігор і справ, що вимагають кмітливості	8,6	8,4	6,9	7,3
14.	Інтерес до інформації, що вивчається в старших класах	7,9	7,1	5,4	6,2

За результатами опитування батьків ми змогли з'ясувати деякі характерні властивості, які відрізняють обдарованих учнів від звичайних школярів, що складають переважну більшість. Окрім того ми дослідили значні розбіжності в особистісних проявах, а також у ставленні до навчання й інтелектуальної діяльності в обдарованих учнів з різними провідними мотивами. Передусім слід зазначити, що у порівнянні з

контрольною групою найбільш високі бали учні з наявною обдарованістю продемонстрували за такими шкалами як:

- обсяг активного словникового запасу;
- здібність до нестандартних узагальнень;
- чутливість до несправедливого ставлення до себе та інших;
- низька зацікавленість у виконанні типових завдань;
- оригінальність у висловлюваннях чи надаванні відповідей на запитання;
- включеність в учбову діяльність та можливість напружено працювати без ознак втоми;
- прагнення до самостійності та сміливість при відстоюванні власної думки;
- інтерес до проблем створення світу, інформації, яка є предметом вивчення у більш старшому віці та ігрової діяльності, яка вимагає прояву кмітливості.

Таким чином, у молодшому шкільному віці розвиток особистісно-мотиваційної сфери учнів з *наявною обдарованістю* (з високим інтелектом і мотивом досягнення успіху) найбільш яскраво характеризується проявом таких властивостей як:

- включеність у проблему, сильне захоплення певними темами, проблемами, наполегливість у завершенні розпочатої справи;
- нудьгування і зникнення інтересу при виконанні звичайних справ і легких завдань;
- прагнення до організації, упорядкування, створення певної системи у відношенні подій і явищ;
- схильність до домінування над іншими, керування діяльністю, в якій сам бере участь;
- допитливість у відношенні різних питань;
- ініціювання великої кількості ідей, рішень стосовно різних проблем, висування незвичних, оригінальних і розумних відповідей;
- вільне висловлювання своїх сумнівів, наполегливість у відстоюванні власної думки в суперечках;
- чутливість до емоцій і внутрішніх імпульсів, відкритість до ірраціонального в собі;
- здатність протистояти впливу з боку окремих людей і групи в цілому, відсутність побоювань не бути схожим на інших;
- надання конструктивної критики, неохочість визнавати авторитети без критичного оцінювання.

У цей самий період учні з *прихованою обдарованістю* (з високим інтелектом і мотивом запобігання невдачі або невизначеними мотиваційними настановами) з одного боку виявляють дещо схожі властивості, а з іншого характеризуються зовсім іншими особливостями. Так, усіх учнів з високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей незалеж-

но від мотиваційної спрямованості об'єднують такі особистісні риси як: *схильність до керування, наполегливість у відстоюванні власної думки, протистояння зовнішньому впливу, критичність у відношенні до авторитетів.*

Однак, слід зауважити, що учні, які складають категорію обдарованих, але при цьому нерідко виказують побоювання щодо можливості зазнати поразки при виконанні тих чи інших завдань, у порівнянні з групою, яка виявляє ознаки наявної обдарованості також продемонстрували деякі важливі характеристики, які необхідно враховувати в учбовій та позашкільній діяльності:

- надмірно висока чутливість до несправедливого чи необ'єктивного ставлення до себе;
- більш лояльне ставлення до стандартних, нецікавих та однотипних завдань, які не потребують інтелектуального навантаження тобто не стимулюють інтелектуальний розвиток;
- докладання значно менших зусиль при оволодінні новою інформацією чи розв'язанні завдань, які вимагають прояву оригінальності й кмітливості;
- відсутність інтересу до інформації, вивчення якої за програмою передбачено у більш пізній віковий період та зацікавленості щодо питань походження життя, будови космосу, створення світу тощо;
- відсутність наполегливості у відстоюванні власного погляду;
- низький ступінь прояву самостійності у вирішенні проблем та відсутність прагнення до прийняття відповідальності й будь-яких самостійних рішень, підупадання під вплив оточуючих та формування власного погляду у відповідності з думкою інших.

2.5. Особливості прояву взаємозв'язку особистісних та когнітивних чинників у інтелектуально обдарованих дошкільників.

Виходячи з мети нашого дослідження, яка полягала у вивченні інтелектуальної сфери дітей старшого дошкільного віку і визначенні не лише специфічних проявів інтелектуальної обдарованості, а і характерних особливостей особистості обдарованих дошкільників, і спираючись на поняття обдарованості як комплексного утворення, «якісно-своєрідного співвідношення здібностей», ми при вивченні дітей, використали комплексний підхід, який включав з'ясування прояву:

- 1) особистісних особливостей дошкільників;
- 2) інтелектуальної сфери;
- 3) психологічних чинників, що впливають на прояви обдарованості;
- 4) вивчення впливу соціуму (типу сімейного і суспільного виховання).

Нами досліджувалася різновікова група дошкільників, які відвідували Центр всебічного розвитку «Зернятко». Дослідження нами проводилося впродовж трьох років – з 2004 по 2007.

Обдарованість дітей відстежувалась у динаміці (протягом 2 – 3 років у порівняльній характеристиці). Складалася історія розвитку дитини, індивідуально-психологічна карта. Були використані різні методи дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, біографічний метод.

Принцип комплексного, динамічного підходу у вивченні обдарованих дітей передбачає вивчення їх особистості з різних позицій впродовж певного відрізка часу. Однак багаторазове використання різних методик для вивчення одних і тих самих дітей може викликати у дошкільників перевтому, небажання брати участь у дослідженні. Тому на початковій стадії дослідження ми робили акцент на методи спостереження за дітьми, вивчення продуктів діяльності, збір інформації про дитину у батьків і вихователів.

Серед неекспериментальних методів дослідження для нас особливе значення мав метод аналізу продуктів діяльності (особливо зображувальної). Цей метод надав нам можливість говорити про уміння дитини самовиразитися через малюнок, про її відношення і знання про оточуючу дійсність, про її інтереси, про ставлення до роботи.

Інші методи системного вивчення обдарованих дошкільників подано в таблиці.

<i>Досліджувана сфера</i>	<i>Не експериментальні методи дослідження</i>
Особистісних особливостей дошкільників.	Спостереження в різних видах діяльності, анкетування батьків і вихователів, бесіда з дитиною.
Інтелектуальної сфери.	Спостереження на заняттях, анкетування батьків і вихователів, бесіда з дитиною.
Психологічних чинників, що впливають на прояви обдарованості.	Спостереження в різних видах діяльності, анкетування батьків і вихователів, бесіда з дитиною, бесіда з лікарем – педіатром.
Вивчення впливу соціуму (типу сімейного і суспільного виховання).	Спостереження за роботою педагогів під час організації різних видів діяльності дітей, анкетування батьків і вихователів, бесіда з дитиною.

Також ми використали неформальні джерела інформації про дітей. Джерела були наступні:

1. Життєві випадки. Коли ми концентруємо увагу на конкретній дитині, ми краще помічаємо те, що відбувається протягом дня в групі дитячого садка. Життєві випадки не вважаються формальними спостереженнями, так як наша пам'ять завжди вибіркова і в деякій мірі ви-

кривляє події. Але при написанні характеристик нотатки допомагають скласти повну картину спостереження.

2. Формальні звіти інших спеціалістів, які працюють в Центрі. Інформація інших спеціалістів надала нам можливість оцінити зміни, які відбувалися з дитиною з року в рік, залежно від середовища і від дорослих, з якими вони взаємодіють.

У комплекс діагностичних методів ми включили метод анкетування. Анкетне опитування дало змогу вивчити ставлення обдарованих дітей до тих чи інших видів діяльності, а також деякі зі сторін особистості.

Беручи до уваги той факт, що обдарованість дітей проявляється і формується в процесі їх розвитку, то і для себе ми взяли за правило, що їх необхідно вивчати в розвитку. Для розуміння психологічних особливостей обдарованих дітей необхідним є відстеження змін протягом достатньо довгого часового періоду, які наступають при переході від однієї фази вікового розвитку до іншої. Це в кінцевому підсумку дає змогу встановити вікові періоди в формуванні тих чи інших психічних якостей, функцій або особистості обдарованої дитини в цілому, а також виявити внутрішні генетичні зв'язки, які існують між окремими фазами і циклами розвитку обдарованої дитини. Спостереження за дітьми ми проводили на заняттях, особливий акцент роблячи на блоці розвивального навчання. Також дітям надавалися спеціально розроблені завдання: на запам'ятовування віршів, «оживлення буквених» знаків, визначення зайвого, завдання на вирішення проблемних ситуацій, порівняння буквених знаків. Практично всі завдання були пов'язані з писемним мовленням тому, що ця діяльність знаходиться в «зоні найближчого розвитку» дітей. Такий підхід надав нам можливість виключення вірогідності того, що діти були з цим матеріалом ознайомлені.

У рамках лонгітюдного дослідження ми запланували проведення психологічних «зрізів» через певні проміжки часу – кожні три місяці. Серія таких зрізів надає можливість говорити про хід психічного розвитку обдарованої дитини. Поряд із вивченням інтелекту передбачався аналіз і особистісних особливостей, а також дослідження соціокультурного середовища, в якому знаходиться дитина, передусім сімейного і суспільного – колективу дитячої групи ДНЗ.

Вивчення обдарованості починається з пошуку обдарованих дітей. Для педагогів, які працюють у Центрі з дітьми ми провели консультацію і уточнили знання педагогів про інтелектуальну сферу дітей дошкільного віку.

До критеріїв прояву інтелектуальної обдарованості віднесені такі якості:

- наявність гостроти мислення,
- спостережливість,
- виражену різнобічну допитливість,

- вміння висловлювати свою думку,
- знання того, про що однолітки навіть і не здогадуються,
- виключні здібності для вирішення проблемних ситуацій,
- швидко оволодіння основоположними поняттями,
- легке запам'ятовування і збереження інформації.

Ці якості інтелектуальної сфери обдарованих дошкільників ми використовували для збору експертних оцінок при опитуванні вихователів. Опитування педагогів надало нам можливість виключення того, що ідентифікація обдарованих дітей – суцільно наша суб'єктивна думка.

Узагальнивши, перерахуємо методики оцінювання: прямі спостереження, неформальні спостереження, індивідуальні бесіди, анкети, тести з використанням опитування, стандартні тести інтелекту, соціометричні тести, записи життєвих випадків, журнали поведінки, записи конкретних прикладів, записи діяльності.

Комплексне вивчення інтелектуально обдарованих дошкільників, збір різними шляхами і в різних ситуаціях інформації, надав можливості скласти автентичний профіль дитини – визначити її ставлення до навчального процесу, її сильні та слабкі сторони, інтереси, потреби тощо. Вивчення дітей завершилося написанням психологічної характеристики на кожну дитину, яка вбирає в себе аналіз і висновок з приводу того, що вдалося побачити і про що дізнатися.

Психологічна характеристика на Сергія Н.

Дата і рік народження: 16.04.2000.

У Центрі всебічного розвитку «Зернятко» хлопчик виховувався два роки з перервою в рік. У Центр хлопчик прийшов із сім'ї. Сергій – друга дитина в родині. Батьки ставляться до дітей з повагою, враховуючи їхні потреби у всебічному розвитку. Батьком Сергія культивується розвиток інтелектуальної сфери дітей. До шкільних оцінок старшого брата вони ставляться вимогливо. Навчання сина є предметом гордості в родині. У Сергія з дитинства формували любов до читання. В Центр хлопчик прийшов у три роки, вмюючи читати, бажаючи вчитися. Адаптація до спільного навчання проходила вкрай важко. Залежність від мами була досить сильною. Хлопчика від сліз і вмовлянь подзвонити мамі можна було відволікти індивідуальними заняттями зі значимим для нього дорослим. Постійні соматичні захворювання призвели до того, що дитину на рік забрали з ДНЗ і відновили відвідування тоді, коли хлопчику виповнилося п'ять років. Тривожність у Сергія не зникла, прощання з близькими супроводжувалися вмовляннями забрати після занять, взаємними обіцянками. Характеризує Сергія підвищена чутливість до своїх потреб і бажань, низький рівень емпатії.

Зміна настрою у Сергія відбувається відразу, коли він починає займатися. Інтелектуальна активність проходить у хлопчика на яскраво вираженому позитивному емоційному фоні. Інтереси хлопчика спо-

стерігаються в різних видах діяльності. Заради свого захоплення дошкільник міг «пожертвувати» навіть такою дитячою радістю як гра. У зв'язку з тим, що його виховання проходить у різновіковій групі і заняття відбуваються з дітьми не одночасно, то хлопчик висловлює постійне бажання займатися зі «своїми» і зі старшими дітьми. «Інтелектуальний апетит» задовольняє не стомлюючись на заняттях. Програму навчання дітей старших за віком Сергій засвоїв швидко і на високому рівні. Помічено, що має бажання довести розпочате діло до повної досконалості, що нерідко є недосяжним через вікові особливості дитини. Це має вплив на прояв заниженої самооцінки, як наслідок критичного відношення до себе. Самокритичність і бажання Сергія бути кращим є основними рушійними силами. Сила інтересу і устремління до досконалості призводять до того, що Сергій не розуміє інших дітей, не таких «розумних» як він, що призводить до його соціального відчуження.

Сергію притаманна віра в дорослих людей, в їхні здібності і можливості, що є основою для встановлення з ними міжособистісних контактів. З його поля зору не випадають інтонації, жести і моделі поведінки оточуючих дорослих. Він часто сприймає слова або невербальні сигнали як прояв неприйняття себе дорослими. У зв'язку з цим заняття з хлопчиком часто проводяться індивідуально. На таких заняттях мають прояв розумова самостійність, сміливість думки, здатність простежити причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки. Задоволення, яке отримує хлопчик і уміння його проявити – нагорода дорослому, який спілкується з Сергієм. Хлопчик відрізняється спостережливістю і виключною пам'яттю, умінням логічно викладати свою думку. Сергій дуже швидко оволодіває основоположними поняттями. Наприклад, промовленими вихователем визначення, що таке речення, слово хлопчик запам'ятав і продемонстрував здатність до практичного використання знань.

Ігрова діяльність приваблює Сергія. Він часто пропонує дітям ігри з такими сюжетами, подіями, які є свідченням знань, про які однолітки навіть не здогадуються. Це ускладнює участь хлопчика в іграх з однолітками. Для ігор він частіше обирає дівчаток або менших дітей, демонструючи уміння керувати їхньою діяльністю.

У травні 2006 року Сергій пішов до школи. Бажання вчитися в школі у хлопчика не було. Тому з ним проводилася індивідуальна робота щодо формуванню готовності до вступу у школу. Сергій вважав, що в школі його не будуть любити, а вчитися можна і в садочку. Для зняття тривожності у хлопчика психолог Центру була присутня на співбесіді при вступі Сергія до спеціалізованої школи. Сергій продемонстрував хороший рівень знань, чітко відповідав на запитання. Але ситуація екзаменування, суворість з боку членів комісії не сподобалися хлопцю і ніякі вмовляння не допомогли схилити його до думки, що він

навчатиметься в цій школі. Така поведінка змусила батьків прийняти рішення про вступ Сергія до іншої приватної школи. В школі хлопчик вчився дуже гарно, демонструючи ті ж інтелектуальні здібності, що і в Центрі. В школі його не задовольняло те, що він вже все знає і на уроках йому не цікаво. Батьки не побачили просування хлопчика вперед. На їх думку, він закінчив перший клас з тими ж показниками у навчанні, з якими прийшов до школи. Така ситуація змусила перевести Сергія до іншого навчального закладу.

Психологічна характеристика на Вову Р.

Дата народження: 19.02.2002.

У Центрі всебічного розвитку «Зернятко» Вова виховується протягом двох років. Адаптація до виховного закладу пройшла безболісно. Хлопчик привернув до себе увагу педагогів бездоганим володінням українською та російською мовами, бажанням усе знати. В садку зафіксували наявність у хлопчика афективної звички. Вихователі вважають хлопчика проблемною дитиною у зв'язку з його поведінкою, моторною активністю, яка іноді закінчується травмуванням дитини. Сім'я Вови складається з трьох осіб – батьків і Вови. Вихованням хлопчика займається мама, яка має високий рівень тривожності, скептично ставиться до здібностей дитини. Мама комунікабельна, не конфліктна, із задоволенням йде на контакт з працівниками Центру, звертається за консультаціями. Сім'я Вови зацікавлена в тому, щоб хлопчик всебічно розвивався. Матеріальний достаток сім'ї дає змогу забезпечувати хлопчика всім необхідним розвитковим середовищем, користуватися додатковими освітніми послугами. Сімейне виховання побудовано за принципом вседозволеності. Вихователі Центру сприймають Вову таким який він є, намагаються використати його потенційні можливості повною мірою, толерантно ставляться до його індивідуальних поведінкових особливостей.

Вову характеризує висока допитливість і дослідницька діяльність. За словами мами, ще з малечку хлопчик дратував батьків тим, що все ламав. Окрім іграшок у поле його зору потрапляли побутові прилади. Так Вова хотів дізнатися, хто розмовляє в телевізорі, і для цього розібрав колонки. Такої самої участі зазнав міксер. В садочку хлопчик також завжди в пошуку. Причому спостерігається таке явище: хлопчик бере один предмет, кидає, бере інший і так практично весь час. На перший погляд, складається враження, що він ніяк не може знайти собі заняття, але якщо придивитися, то можна побачити зацікавленість у підборі предметів для розгляду і те, з якою швидкістю проходить його оцінювання. Вдома Вова любить розглядати книжки, особливо енциклопедичного змісту. Отримуючи завдання в садку, він знаходить інформацію за ілюстраціями в книжках і просить маму прочитати, щоб він запам'ятав і розказав дітям. Розповіді його завжди змістовні, від-

різняються логікою викладу матеріалу, складними словесними конструкціями. Хлопчик має об'ємний словниковий запас, причому слова використовує усвідомлено. Так одного разу, спостерігаючи за вулицею, він робить висновок, що там «людський хаос». На прохання пояснити свою думку, Вова відповів, що в природі буває хаос, коли йде дощ і сніг, багато грязюки і кучугур снігу, а людський – це коли «люди йдуть, біжать в різні боки». Індивідуально ми попросили інших дітей пояснити слово хаос, позитивної відповіді ми не отримали. Улюбленим заняттям у Вови є заняття з розвиткового навчання. Тому, що на них він багато думає, дізнається про щось нове. Йому подобається педагог, бо вона «придумує складні задачки», використовується комп'ютер з програмами, з яких можна дізнатися про щось нове. В ситуації вибору гри чи заняття Вова обирає заняття, хоча ігрова діяльність його дуже приваблює. Узагальнивши, робимо висновок, що у Вови в поведінці і діяльності переважають мотиви, закладені в учбовій діяльності, пов'язані з її прямим продуктом. Тобто це мотивація змістом (бажання дізнатися про щось нове) і процесом (приваблює процес спілкування з педагогом, насиченість його ігровими прийомами, технічними засобами).

На заняттях Вова завжди активний, ставить багато запитань, не дослуховує вихователів, намагається висловитися першим, що іноді призводить до роздратування педагогів, бо сприймається його поведінка як невихованість. Намагання з боку педагогів та батьків обмежити його активність викликає у хлопчика негативні реакції невротичного характеру. При спілкуванні з психологом Центру дає пояснення своїй поведінці під час прогулянки, він пояснює, що деякі діти іноді припускаються помилок, так Сашко сьогодні помилився і погано поведив себе під час сніданку, Антон помилився і побився з Артемом за іграшку, а Вова помилився в тому, що бігав, бо хотів подивитися на марку машини, яка привезла в садок продукти, а з вихователькою погано розмовляв і кричав, бо не розумів, що вона за нього переживала. Така розсудливість, критичність мислення, уміння робити висновки притаманна хлопчикові, хоча використовує він їх невчасно, що є свідченням недорозвиненості довільної регуляції у дитини.

Вова завжди вражає здатністю швидко запам'ятовувати і довго утримувати в пам'яті різноманітну інформацію. Дитячі вірші він запам'ятовує практично з першого прочитання і може відтворювати їх через два тижні, місяць, що робить його незмінним артистом на дитячих святах. Хоча на них же Вова проявляє бажання бути в центрі уваги, намагається зосередити на собі увагу дорослих, що свідчить про наявність демонстративності у дошкільника. При показі зображень і завданні їх запам'ятати якомога більше в групі однолітків дає один із кращих результатів. При вивченні різноманітних тем складається враження, що хлопчик їх вже знає, тобто отриману колись інформацію він

запам'ятовує і влучно використовує. На прохання відповісти звідки він це знає пояснює, що щось бачив по телевізору, про щось йому читали, а щось запам'ятав із попереднього заняття.

Ми зафіксували здатність дошкільника швидко концентруватися, налаштовуватися на діяльність. Після перерв, на яких Вова грається, відпочиває, він швидко без зайвих слів приступає до занять, хоча постійно відволікається, що пов'язано з бажанням бути завжди всюди і не сформованістю вольової поведінки.

Завдання на знаходження зайвого, опис предметів, класифікацію, показують уміння Вови швидко розкласти інформацію (предмет) на складові частини, або з декількох частин збирати ціле. Вражаючим є уміння хлопчика робити висновки, так, на запитання про те, як він розуміє, що таке елемент букви, він робить пояснення, що це її частинка як у машини, наприклад, колесо.

Вові притаманна реальна оцінка своїх інтелектуальних здібностей без прояву зайвої тривожності. В ситуації вибору завдання на складність, він обирає найскладніше, не сумніваючись в тому, що він його виконає. До діяльності, в якій він зазнає невдачі, ставиться негативно, боляче переживає, якщо негативно оцінюють її дорослі, особливо мама. Так, Вова у порівнянні мамою з іншими дітьми, не проявляє бажання і успіхів до читання. Пояснення вихователів, психолога не допомагає мамі змінити свою думку, вона форсує події, тим самим у Вови це викликає негативне ставлення до читання в домашніх умовах, що свідчить про його сприйнятливості до оцінки значимих дорослих.

У дитячому колективі Вова не посідає лідерської позиції. Придумуючи ігри, дитина не знаходить собі односторонніх, бо сюжети ігор, їх зміст виявляються складними для дітей. Тому найчастіше він грається у режисерські ігри. Непорозуміння часто призводять до конфліктних ситуацій, цьому ж сприяє і ситуативна агресивність хлопчика. Оцінювання поведінки хлопчика іншими дітьми найчастіше буває зі знаком мінус.

Психологічна характеристика на Максима І.

Дата і рік народження: 09.11.2001.

Максим протягом чотирьох років відвідує Центр всебічного розвитку «Зернятко». Адаптація до закладу проходила складно. Спостерігалася сильна залежність хлопчика від мами. Протягом двох років залежні відносини Максима та мами приносили страждання обом. Це проявлялося у неможливості батьків бути присутніми на відкритих заходах – ранках, святах, заняттях, бо вони закінчувалися сльозами, соматичними захворюваннями. В чотири роки проявилось заїкання. В сім'ї тато також з дитинства має таку ж ваду. Батьки дуже піклуються про дитину, створюють необхідні умови для всебічного розвитку хлопчика. Дуже вимогливо ставляться до створення умов перебування сина в ДНЗ. До здібностей хлопчика ставляться з повагою. Викликає триво-

гу у батьків мовна вада дитини, на жаль, медична допомога на сьогодні не дає результатів. У Центрі до дитини ставлення з боку дорослих і дітей толерантне.

У чотири з половиною роки у Максима в розвитку відбулися зміни. Ці зміни були настільки видимими, що дали змогу виділити хлопчика з групи дітей. Охарактеризувати їх можна висловом – «вмить подорослішав». Житейську «мудрість» помітили більшість дорослих, які виховують Максима. Дідусь каже, що іноді дивується розсудливості і висновкам хлопчика. Максиму притаманно виправляти близьких дорослих, висловлювати на їхню адресу критичні зауваження. Батьки вказують на правильність поведінки хлопчика, він ніколи не шкодить, не робить того, що заборонено. Довго пам'ятає образу і негативно ставиться до невиконаних обіцянок дорослих. У групі вихователі не пригадують випадків, за які дошкільник отримував зауваження, вказують на його вихованість, не дитячу розсудливість, чесність.

Максим відчуває себе значимим і потрібним. Поважає і цінує високу цінність інших людей. Відкрито виявляє почуття. Так, йому подобаються заняття з розвиткового навчання, тому що там цікаво, треба багато думати, можна дізнатися про щось цікаве і не подобаються заняття з хореографії, бо викладач робить дітям багато зауважень і сердиться, коли діти щось не вміють робити. У Максима в групі з'явилася симпатія до дівчинки, свої почуття він виражав «по-дорослому», тактовно, терпимо, співчутливо. В різних ситуаціях – побутових, ігрових – хлопчик спроможний зробити вибір, прийняти самостійне рішення, при цьому він не боїться звернутися за допомогою до дорослих. Характеризуючи Максима, можна зазначити, що він має позитивну самооцінку, йому притаманні самоповага, самоприйняття, саморозуміння. У відчай при невдачах хлопчик не впадає, хоча йому притаманні обережність, тривожність. При виборі завдань із різним ступенем важкості, Максим обирає середні, боїться, що не виконає складні, або виконає з помилками, а це свідчить про присутність невпевненості в собі, нерішучості.

У Максима яскраво виражена потреба до пізнання. На заняттях у хлопчика переважають позитивні емоції, йому завжди мало того, що він отримав. В умовах цілеспрямованого спостереження ми звернули увагу на поведінку Максима під час виконання завдань і його ставлення до роботи. Узагальнивши, зазначимо, що Максиму притаманні спокій і зібраність, зацікавленість і зосередженість, завдання виконує одразу ж, розуміє його одразу і повністю. Завжди в усіх завданнях уважний. Під час роботи організований і наполегливий. Виконує завдання повністю і самостійно. До виконання завдань після гри повертається без вираження негативу, швидко включається в діяльність. Максиму притаманна наполегливість, старанність, іноді навіть упертість. У нього слабка дрібна м'язова система руки, що впливає на якість штрихування, замальовуван-

ня. Такі завдання хлопчик виконує майже останнім у групі. Але це не зупиняє його і він закінчує роботу на перерві, на іншому занятті і наповлягання дорослих, що, мовляв, потім доробиш, не сприймає.

Максим відноситься до дітей, яких легко навчати. Він нібито все «схоплює на льоту», швидко і якісно все запам'ятовує і відтворює. Здатний швидко розкладати запропоновану інформацію (предмет) на складові частини або, навпаки, з декількох частин збирати ціле (робити висновки). Здатний до розуміння і використання різних знакових систем. Швидко оволодів математичними знаками відношень і використовував їх, навіть, при порівнянні предметів. Буквеними знаками також оволодів швидко і склалося враження, що він самостійно навчився читати.

Спеціальні дослідження домінування мотивів показало, що у Максима навіть при мінімальних спробах вихователя і батьків зацікавити (змістовні мотиви) і «забавити» (мотивація процесом) виникає бажання інтенсивно займатися. Необхідність знань, бажання вчитися хлопчик пояснює бажанням отримати подальшу освіту і набуття хорошої спеціальності. Тобто це є свідченням широких соціальних мотивів навчання Максима дорослими людьми.

Ігрову діяльність хлопчик вважає найулюбленішою справою. Спостереження за його грою показують легкість входження в уявну ситуацію, різноманітність сюжетів запропонованих ним ігор. Зачасти Максим виступає ініціатором гри, виконує головні ролі, рідко його поведінка, пропозиції є підставою для виникнення конфліктів. У дітей користується повагою. У стосунках з однолітками посідає лідерську позицію.

Отже, в інтелектуально обдарованих дітей психічний розвиток супроводжується підвищеною пізнавальною активністю, інтелектуальною ініціативою. Це має виражений, значний або яскравий прояв наступних показників:

- вирішення інтелектуальних завдань, відповіді на запитання;
- виконання орієнтувально-дослідницької діяльності;
- усвідомлення проблемності в ситуації;
- виникнення питань в нових ситуаціях або в процесі отримання нової інформації;

Також має прояв позитивна реакція дітей на ускладнення завдання, устремління до продовження і завершення інтелектуального завдання, швидкого повернення до перерваної інтелектуальної дії, відсутність ознак роздратування і втоми при неуспіху в інтелектуальній діяльності.

Слід зазначити також і високий рівень наочності дітей у оволодінні новими знаннями, діями, новими формами інтелектуальної діяльності.

Проведені дослідження вказують на те, що в інтелектуально обдарованих дітей розумовий розвиток на порядок вище вікової норми, а комунікативний і фізичний відповідають нормі для віку. У обдарованих дітей виявляється невротичний рівень особистісного розвитку.

Інтелектуально обдаровані дошкільники мають значний когнітивний ресурс. Кожен із них може стежити за кількома подіями, що свідчить про високий рівень розподілення уваги, відрізняються діти відмінною пам'яттю, словниковим запасом.

Характеризують обдарованих дошкільників широкі погляди на життя. Наївні сподівання, що їхні погляди на світ такі, як і в інших людей, ускладнює спілкування з однолітками і дорослими, яких вони люблять повчати, критикувати, перебивати, виправляти, за будь-яких обставин вважати себе правими. Поведінка обдарованих дітей привертає до себе увагу з негативним відтінком, унаслідок підвищеної чутливості, вразливості, болісної реакції на несправедливість. Значимий дорослий, у якого вони знаходять інтелектуальне розуміння, користується у обдарованих дошкільників авторитетом, повагою. Діти, у спілкуванні з такими дорослими, віддають перевагу інтелектуальним заняттям ніж спілкуванню з однолітками, проявляючи бажання доводити результати своєї діяльності до самих високих стандартів. Спрямованість на себе, бачення світу через призму своєї думки заважають дітям підпорядковувати свої бажання вимогам необхідності. Іноді інтелектуально обдаровані діти неспроможні контролювати свої бажання і свою поведінку у відповідності до обставин і моральних норм.

Індивідуальні показники інтелекту у дошкільників знаходяться в тісному зв'язку з проявами достатньої турботи, емоційною підтримкою, заохоченням ініціативи, сприянню батьками формування у дітей умінь і навичок не притаманних віковій дошкільників.

Вирішальним фактором розвитку інтелекту дітей є «психічна інтелектуальна стимуляція», яка відбувається при спілкуванні і сумісній діяльності дитини і педагога. Навіть мінімальні спроби з боку педагогів «заволікти і розважити» (змістовні мотиви і мотивація процесом) сприяють у обдарованих дітей домінуванню мотивів, пов'язаних зі змістом навчання. Отже, серед факторів, які впливають на розвиток обдарованості, значну роль відіграють умови сімейного виховання і особливості їх взаємовідносин в найближчому соціальному оточенні.

2.6. Аналіз прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників розвитку у музичної обдарованості на етапі ранньої юності.

Аналіз літератури дає змогу припустити, що музична обдарованість є складним системним утворенням, до якого входять як визначні інтелектуальні, творчі, так й емоційно-особистісні складові. Вони визначають загальну спрямованість художніх інтересів і домінант конкретного суб'єкта на власні художньо-музичні форми діяльності.

Специфічні прояви художньої обдарованості, як правило, характерні для юнацького віку і застосовуються у виокремленні і розв'язанні конкретних художньо-естетичних задач, вони проявляються на потенційному, актуальному і допрофесійному рівнях щоразу у формі специфічних взаємозв'язків інтелектуальних (ефективність пізнавального процесу, академічна успішність, інтелектуальна активність), творчих (оригінальність, винахідливість, варіантність, прояв різних стилів мислення – стратегічного, тактичного) та емоційно-особистісного (висока мотивація досягнень, емоційне відчуття, особистісна зрілість, притаманна юнацькому віку, готовність до музично-виконавської діяльності, її особистісна значимість і емоційна забарвленість проявів).

Серед когнітивних чинників музичної обдарованості виділяється передусім інтелект. В узагальненій формі інтелект розглядається, як відносно стійка структура розумових здібностей індивіда.

Методологічні підходи до пізнання інтелекту визначаються поглядом на психологічний зміст цього поняття. Можливо виокремити наступні методологічні підходи до пізнання інтелекту: психометричний, педагогічний, біологічний, когнітивний.

Рішення проблеми сутності інтелекту в більшості визначається уявленням про його склад. Хоча питання про склад інтелекту теж залишається дискусійним і продовжується досліджуватися, різні погляди базуються на двох, первинно протилежних напрямках: монофакторна теорія, яка визнає існування загальних здібностей (Ч. Спірмен, Д. Кеттел), та мультифакторна теорія яка розглядає інтелект у вигляді незалежних, окремих здібностей (Я. Терстоун, Є. Торидайк).

На основі аналізу великої кількості досліджень інтелектуальної обдарованості М. А. Холодної були виокремлені три базові якості інтелекту:

- 1). Рівневі якості, які характеризують досягнутий рівень розвитку окремих пізнавальних психічних функцій;
- 2). Комбінаторні якості, що визначають можливість виявлення взаємозв'язків між уявленнями, відчуттями, визначеннями;
- 3). Процесуальні якості, які характеризують операції, прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності;

Водночас відзначається недостатність наявної психологічної моделі інтелектуальної обдарованості, оскільки в ній не відображені особистісні фактори, які неодмінно впливають на формування та прояв екстраординарних інтелектуальних можливостей.

За І. Н. Семеновим, розкриття потенцій «Я» дає можливість суб'єкту при рішенні будь-якої задачі реалізувати себе як особистість. Особливий інтерес викликає уточнення того, яким чином особистісні риси органічно включенні в процес дискурсивного мислення. Інтелектуальний аспект, за І. Н. Семеновим, тісно зв'язаний з змістовним рухом у задачі, а особистісний – його осмисленням – рефлексією.

Узагалі, інтелектуальний потенціал розглядаємо як одного із основних компонентів обдарованості взагалі, та музичної обдарованості зокрема.

На відміну від поняття «інтелект», інтелектуальний потенціал визначається більшою мірою узагальнено. В психологічному аспекті інтелектуальний потенціал розглядається як показник реальних можливостей інтелекту, його готовність діяти. Поняття інтелектуального потенціалу передбачає наявність як використаних у діяльності, так і «резервних» інтелектуальних можливостей.

Усі наявні в психології визначення обдарованості подібні до того, що інтелект є сумісним компонентом, а також практично безперечним критерієм в оцінці явно вираженої чи потенційно наявної обдарованості. При цьому найпоширенішим поглядом вважається, що обдарованість не обмежується наявністю високого інтелекту, оскільки, крім інтелекту, існує низка якостей когнітивного, творчого та особистісного плану, від яких залежить рівень реалізації обдарованості.

Наступним важливим когнітивним показником обдарованості є здатність людини вийти за рамки накопиченого досвіду та знань – як свого особистого, так і набутого людством взагалі, це – здатність до творчості. На рівні геніальності вихід відбувається за межі існуючого, явного буття, створеного природою та людиною.

Діяльність, результатом яких вважається створення нових матеріальних та духовних цінностей, визначається в психології як ТВОРЧИСТЬ.

Творчість включає процесуальний та особистісний психологічні аспекти. Вони включають наявні творчі (креативні) здібності, знань, умінь, навичок, а також мотивів, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю та унікальністю.

Пізнання творчих можливостей особистості дало змогу визначити провідну роль в їх реалізації творчої уяви, інтуїції, несвідомих компонентів розумової активності, а також потреби особистості у самоактуалізації, в розкритті та розширенні своїх можливостей.

Дослідження творчості в вітчизняній психології до певного часу пов'язували з пізнанням мислення людини як форми прояву творчості (А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн).

Пізніше зусилля психологів було спрямоване на пошук інтегрального показника, який визначає творчу особистість. А. В. Брушлинський розглядає його як безперервне єднання процесуальних та особистісних компонентів мислення взагалі і творчого мислення зокрема. Цей показник, на думку Д. Б. Богоявленської, можна вважати інтелектуальною активністю – сплетенням інтелектуальних та мотиваційних факторів. Д. Б. Богоявленська розглядає інтелектуальну активність як одиницю творчості, яка інтегрує в собі інтелектуальні, мотиваційні та особистісні характеристики індивіду.

Творчість, з погляду Д. Б. Богоявленської, є нестимульованою активністю, яка виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми.

На початку ХХ ст. різні зарубіжні психологічні школи (асоціативна психологія, вюрцбурзька школа, генштаल्पсихологія, біхевіоризм, психоаналіз) намагалися пояснити творчість у системі наявних їм концептуальних підходів, не розробляючи однак спеціальних теорій творчості.

Нині в психології для характеристики основних якостей творчої особистості часто використовується поняття «креативність».

Термін «креативність» (англ. «creativity» – створення, творення, породження чогось нового, не існуючого раніше, був введений Дж. Гільфордом.

У «кубічній моделі інтелекту», розробленої ним у руслі факторно-аналітичних досліджень інтелекту, креативність, тобто дивергентне мислення, розглядається як одним із п'яти факторів розумової діяльності з переробки інформації. До них відносяться такі фактори, як: пізнання, пам'яті, дивергентного та конвергентного мислення, оцінки. На думку Дж. Гільфорда, загальне правило полягає в тому, що одні і ті самі піддослідні можуть добре виконувати тести однієї категорії, але невдало діяти при рішенні тестів іншого типу. Незважаючи на те, що між факторами існує явна різниця, яка знаходиться в факторному аналізі, самі фактори можуть бути класифіковані, тобто між ними існує деяка схожість. В основу цієї класифікації було покладено відповідність головному процесу чи виконуючої операції.

У концепції Дж. Гільфорда креативність розглядається як деяке гіпотетичне утворення, яке є системою зв'язків та відношень між окремими розумовими здібностями певного типу. Вони розглядаються як протилежні інтелекту за своєю продуктивною сутністю. Дж. Гільфорд вважає креативність параметром, незалежним від рівня розвитку загального інтелекту.

Концепція Дж. Гільфорда мала великий вплив на подальший розвиток досліджень інтелекту та креативності, особливо тестологічного напрямку пізнання цих когнітивних характеристик особистості.

Модель Е. Торанса відрізняється від попереднього підходу щодо трактування поняття «креативність». Е. Торанс розглядає загальний інтелект та креативність як параметри, неоднозначно пов'язані між собою. Щодо «теорії інтелектуального порогу» Е. Торанса, при IQ нижче 115 – 120, інтелект та креативність створюють єдиний фактор. При IQ вище 125, рівні представленості загального інтелекту та креативності стають незалежними параметрами.

Найінтенсивніше креативність пізнавалась у зарубіжній, особливо американській, психології у 50-70-х роках. Було зібрано багато емпіричного матеріалу, який вже мав пояснення, але потребував глибшого психологічного аналізу.

У вітчизняній психології існує широкий діапазон поглядів з приводу розуміння сутності креативності як психологічного явища.

Д. Б. Богоявленська, наприклад, розглядає креативність як здатність до здійснення високого рівня пізнавальної активності (особливо інтелектуальну активність, яку розуміють). Цю здатність Д. Б. Богоявленська вважає зумовленою низкою інтелектуальних та особистісних особливостей, які в свою чергу пов'язані із загальною життєвою позицією індивіду.

У психології креативність традиційно описується наступними основними властивостями:

- 1) миттєвістю (кількість думок, які виникають за одиницю часу);
- 2) оригінальністю (можливість продукувати рідкісні думки, які відрізняються від загально прийнятих пізнавальних стандартів, індивідуальність творчого мислення, незвичайне ставлення до проблеми);
- 3) вразливістю (чуттєвість до факторів, протиріччям, невизначеність);
- 4) метафоричністю (можливість створювати фантастичні ідеї при збереженні певного об'єктивного зв'язку з висхідною проблемною ситуацією, вміння у простому бачити складне, а в складному – просте);
- 5) гнучкістю (здатність до швидкого переключення);
- 6) точністю (стрункність, логічність, строгість творчого мислення, вибір адекватного рішення, відповідного поставленій меті) тощо.

У зміст поняття творчої діяльності входять дві обов'язкові характеристики. По-перше, творчий процес пропонує здатність суб'єкта виходити за рамки вже досягнутого рівня. В цьому випадку виникає самозмінення людини (самотворчість). Здатність до творчості, яка реалізується через формування культури, є однією з передмов суспільного прогресу. По-друге, для творчого процесу характерний тимчасовий відрив від зовнішньої детермінації, оскільки творча діяльність само стимулюючий процес, який характеризується прагненням реалізувати, об'єктивувати себе.

Творчий процес, за своєю суттю, є процесом пізнавальної діяльності, оперуючи ідеальними об'єктами чи моделями. Складність процесу та труднощі його дослідження тривалий час значно утруднювали його вивчення.

Із розумінням природи творчості тісно зв'язане питання щодо критеріїв творчої діяльності. Загально прийняте, що нині відсутні достатньо вимогливі, об'єктивні критерії для визначення різниці між творчою і не творчою діяльністю людини, що є перешкодою для точної постановки конкретних психологічних дослідницьких завдань.

Наявність різноманітних трактатів творчості свідчить про те що, проблема творчості може бути розглянута адекватно лише як комплексна проблема. Це означає, що вивчення загальної природи творчості ви-

ходить за межі психологічних досліджень. При цьому, розуміння природи цього явища має для психології творчості принципове значення.

У зв'язку з дослідженням проблеми обдарованості виникає необхідність з'ясувати питання про те, які властивості особистості безпосередньо пов'язані з розвитком обдарованості, її реалізації конкретних форм прояву та продукту діяльності.

Більшість робіт відображають стан цієї проблеми в зарубіжній та вітчизняній психології, не даючи однозначної відповіді на питання про те що, які властивості особистості і як саме впливають на прояв та розвиток обдарованості, творчого потенціалу особистості.

Питання, які стосуються вивчення обдарованої особистості, настільки тісно взаємопов'язані з психологією особистості, що їх неможливо розглядати без співвідношення з існуючими в них уявленнями.

Д. Б. Богоявленська провідною якістю творчої особистості вважає схильність до самостійного продовження інтелектуальної діяльності, її готовність до вивчення проблеми на основі інтелектуальної ініціативи.

Інтелектуальна активність з погляду Д. Б. Богоявленської виступає як здатність індивідуума. Вищою її формою є креативність. «При такому розумінні інтелектуальна активність не зрозуміла як дія тільки інтелектуальних факторів. Інтелектуальна активність – особиста властивість, це властивість цілісної особистості, яка відображає процесуальну взаємодію пізнавальних та мотиваційних у їх єдності, де абстракція одної із сторін не можлива.

Д. Б. Богоявленською було введено поняття креативності особистості. Вона вважає, що наявна якість зумовлена певною психічною складовою, яка притаманна креативному типу особистості. Креативний тип особистості притаманний всім новаторам, незалежно від роду їх діяльності.

Серед рис, що характеризують творчу особистість, А. Н. Лук пропонує: витонченості і підвищення вимог до змісту інформації, чуттєвість до проблемам, уміння знаходити їх там, де для інших все ясно; здатність знаходити та формувати задачі. Однією з особливостей творчого мислення А. Н. Лук вважає здатність оперувати з нечітко визначеними поняттями. Він відзначає також низку особистісних якостей, які можна визначити як нонконформізм (сумнів у загальноприйнятих істинах, бунтарство). Зацікавленість роботою буває така висока, що відкидає стосунки з людьми на другий план.

Широкий спектр властивостей, які характерні творчим людям, виділенні вітчизняними психологами.

Серед великого обсягу характеристик якостей особистості, які відіграють важливу роль у періодичних компонентах психологічного механізму творчості, Я. А. Попомарьов концентрує увагу на двох утвореннях, близько пов'язаних з тим поняттям, яке складають у поняття

креативність. До них відносяться: по-перше, мотиваційна напруженість, тобто формально-динамічна сторона мотивації – інтенсивність пошукової домінанти, інтелектуальної ініціативи від ступеня яких суттєво залежить перехід від першої фази творчого процесу до другої в умовах творчого завдання; по-друге, сенситивність, підвищена чутливість до субдомінантних (інтуїтивним, побічним утворенням).

У різних дослідженнях акцентується увага на мотиваційних особливостях творчих індивідуумів: прагнення до самого процесу творчості; володіння фактами та новою інформацією; прагнення до відкриттів, встановлення закономірностей, узагальнення, до духовного зростання, співпраці, до самовираження та самовдосконалення; зацікавленість змістом діяльності, схильність до аналізу та синтезу, потреба довго залишатися на одинці, «занурюватись у свої думки»; розвиненість естетичних відчуттів тощо.

Крім того, творча діяльність передбачає високий розвиток процесів розуміння. Їх зв'язок зі ставленням особистості до дійсності, її суттєвою сферою, регуляторними когнітивними структурами, установками та оцінками вивчалися Л. Л. Гуровою, В. В. Знаковим, О. Є. Тихомировим.

Розуміння базується на системі суті у свідомості особистості – ціннісних орієнтаціях. У розвитку цих структур проявляється особистісна позиція, творча суть особистості. У загальній системі обдарованості незмінно присутні такі складові, як розуміння, вміння приймати рішення, система ціннісних орієнтацій та установок.

Творчі здібності поєднують зі структурою творчої особистості, з потребою самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерс). Як основні умови реалізації обдарованості виокремлюють: високу стійкість мотивів, цілеспрямованість, впевненість у своїх силах – К. Кокс; високий інтелект, наполегливість – Е. Пої, наявність позитивної «Я»-концепції, відчуття свого призначення, високий рівень відповідальності, велика сміливість – Е. Бартон. Як найбільш загальні особистісні риси видатних учених були виокремлені наступні властивості: високий інтелект; багата фантазія; ментальна орієнтація на предмети об'єктивного світу, а не соціального; перевага абстрактного мислення; підвищена толерантність до когнітивної невизначеності; незалежність поглядів; неприйняття групового впливу та комфортності у мисленні; високий рівень саморегуляції; емоційна стабільність та інші. (Ф. Барон, К. Тейлор).

Багато дослідників виокремлюють особливий характер мотивації творчих індивідуумів: Дж. Кеттел; Д. Мак-Киннон, С. Мадді та інші.

Дж. Вейзер, Д. Дау звертають увагу на схильність до конкуренції, енергійність.

Прагнення та здатність до самоактуалізації, за А. Маслоу, К. Роджерса, є важливими якостями творчої самоактуалізуючої особистості.

Р. Торанс та С. Холл вказують на деякі особливості творчо обдарованої особистості: «Вони дуже задоволені, коли ознайомившись з новим методом рішення проблеми пропонують свої модифікації ідей та нові її додатки, водночас як менш творчі особистості, більш спрямовані на пошук недоліків, критику, а не на виконання допоміжних можливостей. Все нове та незвичне у них викликає цікавість, натомість у не творчих людей – підозру і навіть ворожість».

Виходячи з даних багатьох дослідників, можна скласти низку особистісних характеристик творчих індивідуумів: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, наполегливість, самоствердження, неабияка енергійність, винахідливість, прямота суджень, чесність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, мужність, впевненість у собі в ситуаціях невизначеності, метафоричність, двозначність, виділення власного «Я», висока самооцінка, гордість тощо.

Різноманіття якостей, що їх виокремлюють вітчизняні та зарубіжні психологи як характерних для творчо обдарованих людей, можна розділити на два блоки характеристик: 1) когнітивно-творчі (пізнавальні і пошуково-дослідницькі характеристики); та 2) особистісні (мотиваційно-енергетичні характеристики).

За розбіжності в поглядах, більшість психологів погоджуються з думкою, що основним проявом обдарованої особистості є творче мислення. Разом із тим, неможливо зрозуміти динаміку розвитку творчого мислення як базисного компоненту обдарованості, окремо від загального контексту розвитку особистості.

Таким чином, можливо виокремити групу особистісних факторів, які є базовими в структурі обдарованості. До них можна віднести: виражену пізнавальну потребу-пізнавальне відношення до дійсності як невід'ємну частину інтелектуальної діяльності, яку розглядають як важливий чинник прояву потенційної обдарованості. Велике значення багато дослідників приділяють пізнавальній мотивації діяльності (образотворчій, конструктивній), а також її інструментальному оснащення, включаючи розвиток когнітивних операцій та інших інтегративних проявів пізнання та, нарешті, особливостями особистості.

Детальніше теоретичне бачення основних базових компонентів обдарованості (серед яких: 1) інтелектуальні якості, 2) творчі, 3) певні особистісні якості) дають змогу судити про зміст.

До числа інтелектуальних якостей, характеризуючи обдаровану особистість, найчастіше відносять: високий рівень розвитку пізнавальних процесуальних функцій; широкий спектр знань; комбінаторні можливості; високу концентрацію уваги та працездатність; ефективний компонент інтелектуальної діяльності, яка забезпечує її енергетичну складову; осмисленість та самоорганізацію пізнавального процесу;

чуттєвість до інтелектуальних проблем та прагнення займатися інтелектуальною діяльністю.

До творчих проявів відносять: здатність суб'єкта виходити за межі досягнутого рівня, результатом якого є самозмінення, самотворчість; дивергентне (творче) мислення, яке визначає оригінальність, гнучкість, креативність розумових процесів; можливість продукування різнопланових гіпотез та оперування ідеальними об'єктами; моделювання творчого продукту.

Особистісні якості, які створюють умови для реалізації інтелектуальних та творчих можливостей індивіду: висока мотивація досягнення результату; домінуюча пізнавальна, дослідницька спрямованість інтересів і діяльності; інтелектуальна й творча активність; позитивно-емоціональне відношення до діяльності тощо.

Критерії рівня розвитку музичної обдарованості

Оскільки предметом експериментального дослідження є особливості прояву когнітивних та особистісних особливостей музичної обдарованості в юнацькому віці, пріоритетному розгляду підлягають особливості розвитку в юнацтві психологічних якостей індивіда, які входять у структуру обдарованості, а також провідних психологічних підходів до розуміння рушійних сил розвитку особистості в юнацькому віці.

Юність – період розвитку, який співпадає з переходом від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Хронологічні грані юнацтва визначаються в психології по-різному. Два віки – підлітковий та юнацький – поєднують в один (наприклад, у віковій психології США) чи розглядають як різні (у вітчизняній психології). Вікові хронологічні грані, які наводяться різними авторами, також суттєво відрізняється. Найбільш часто дослідники виокремлюють ранню юність (старший шкільний вік від 15 до 18 років) і пізню юність (від 18 до 23 років). Розподілення та з'єднання підлітків і юнаків в одну вікову групу пов'язують з особливостями системи навчання та виховання, наявній у тій чи іншій країні.

Предмет нашого дослідження потребує детального розгляду аспектів психологічного розвитку у юнацтві, які входять до структури музичної обдарованості: 1) інтелектуального, 2) творчого, 3) емоційно-особистісного.

Експериментальне дослідження Д. Б. Богоявленської, В. А. Петровського, Я. А. Пономарьова та інших показало, що у випадку цілеспрямованої адаптаційної діяльності творчість має визначаючий характер. Інтелектуальна творчість розглядається Д. Б. Богоявленською як окремий випадок більш загальної якості активності суб'єкта, його готовність виходити за межі ситуативної необхідності та здатність до самозмінення. Ця якість проявляється не лише в інтелектуальній, а й в будь-якій іншій діяльності – в соціальній активності, музичній та художній твор-

чості, здатності ініціювати моральне рішення (Д. Б. Богоявленська, Я. А. Пономарьов, Л. Колберг). Перелічені підходи є взаємодоповнюючими, кожен із них розкриває окрему грань вікової динаміки творчих здібностей та творчої особистості в цілому. Однак слід визнати, що вікові аспекти творчості залишаються недостатньо розкритими та допоміжні його особистісні якості залишаються недостатньо розкритими.

З юнацьким віком пов'язують таку важливу якість особистості, як прагнення та здібність до активної боротьби з виникаючими труднощами, в протилежність до пасивного влаштування до його захисним реакціям (заперечення проблем, прагнення одійти від їх рішення), інтегруючи поняттям особистісна зрілість. Здатність до саморозвитку, готовність брати на себе відповідальність та приймати рішення, усвідомлення себе та свого життя, основи майбутньої дороги самореалізації закладаються саме в юнацтві. Це зумовлено зовнішніми та внутрішніми чинниками. Провідним видом діяльності стає учбово-професійна, іде інтенсивна підготовка до майбутньої професійної діяльності.

При побудові плану експериментального дослідження форм та рівня прояву музичної обдарованості в юнацькому віці ми використовували методологічні та теоретичні принципи системного підходу, що пов'язаний з методологічною орієнтацією для пізнання складних явищ як цілісних утворень за допомогою концептуального апарату, який містить як основні такі поняття: елемент, зв'язок, відношення, функція, рівень, ієрархія, структура, цілісність, управління, регуляція, розвиток, динаміка, організація та інші.

Як конструкт, який надає системний характер експериментальному дослідженню форм та рівнів прояву обдарованості в юнацькому віці пропонується її трьох компонентна модель, включаючи уявлення про інтелектуальний потенціал, творчі можливості та особистісні якості досліджуваних.

Методика дослідження взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників в розвитку музичної обдарованості.

Методика дослідження процедурно включала:

1. Визначення рівня інтелектуальних можливостей досліджуваних та структурних особливостей інтелектуальної діяльності.

2. Пізнання творчого мислення та рівня сформованості їх креативності.

3. Діагностику мотивації досягнення та особистісної зрілості як складових особистісного компонента обдарованості.

4. Експертну оцінку ведучих компонентів обдарованості, зіставлення суб'єктивних (експертних) та об'єктивних (тестових) оцінок.

Вибірку склали студенти другого курсу Державного музичного училища ім. Р. Глієра, загальний обсяг досліджуваних становив 53 особи.

Визначення рівня інтелектуальних можливостей та структурних особливостей інтелектуальної діяльності.

Оцінка рівня та особливостей інтелектуального розвитку, а також структури інтелекту проводилася з використанням стандартизованого тесту структури інтелекту Р. Амтхауера – АСІА (Anthauer Intelligenz – Struktur – Test, IST).

Таблиця 1

Середньостатистичні дані результатів виконання тесту інтелекту Р. Амтхауера (шкальні оцінки) за окремими субтестами

<i>№субтесту п/п</i>	<i>X</i>	<i>X min</i>	<i>X max</i>	<i>S (x)</i>
1	112	93	131	8,29
2	109	99	128	6,863
3	111	91	133	8,94
4	124	109	137	6,135
5	116	91	136	11,078
6	117	92	132	9,206
7	117	104	130	7,07
8	111	86	133	11,63
9	114	92	126	8,586
10	126	108	141	8,9

Виходячи з поданих результатів щодо структурних інтелектуальних особливостей за нашою вибіркою, можна зробити певні висновки.

Найуспішніше були виконані завдання субтестів: N 4 (X=124;) – класифікація (здібність до узагальнення, формування суджень); N 5 (X=116;) – рахунок (арифметичні операції); N 6 (X=117;) – ряди чисел (індуктивне мислення); та N 7 (X=117;) – вибір фігур (просторова уява).

Характерною особливістю інтелектуальних проявів для цієї вибірки виступають: виконання завдань інтелектуального характеру всіх напрямів на рівні вище середнього (при використанні адаптованих методик); Більш яскраво проявляються здібності до узагальнення та формуванню суджень, сформованість індуктивних та рахункових математичних операцій мислення, просторової уяви. Саме ці здібності є визначальними для освоєння музичного матеріалу.

Використання нами методики є модифікацією тестів Дж. Гільфорда та Є. Торранса, адаптовані Є. Є. Туник.

Передбаченні наступні критерії оцінки результатів тестування:

1) продуктивність мислення – (визначається загальною кількістю відповідей);

2) гнучкість мислення (визначається здібністю до швидкого переключення);

3) оригінальність мислення (визначається числом рідко наведених прикладів, незвичайним використанням елементів, своє образністю складу відповіді);

Результати дослідження креативності та особливості та особливості творчого мислення.

Тест 1. Вираження.

Тест вербального змісту, діагностує вербальну гнучкість, продуктивність.

Статистичні результати виконання цього тесту представленні наступним чином: $X = 25,434$; $X_{\min} = 0$; $X_{\max} = 52$; $S(X) = 11,39$.

Разом наведено 159 речень, (в середньому 3 речення на 1 людину). Рівний розподіл співпадає з показниками:

Високий рівень 35 – 52 (10 осіб – 28,3%);

Середній рівень 14 – 34 (23 особи – 43,4%);

Низький рівень 0 – 13 (10 осіб – 28,3%);

Тест 2. Закінчення.

Результати, які отримані завдяки використанню цього тесту, є досить значними для нашого дослідження в результаті визначення на пряму мислення.

Статистичні показники виконання тесту розподіленні наступним чином: $X = 13,547$; $X_{\min} = 2$; $X_{\max} = 48$; $S_x = 9,13$.

Високий – 23 – 48 (4 особи – 7,5%);

Середній – 4,5 – 22 (46 осіб – 86,79%);

Низький – 4 – 2 (3 особи – 5,66%);

Тест 3. Ескізи.

Це ще один тест, спрямований на дослідження невербальної креативності та образної творчої уяви. Результати продуктивності вищі за результати оригінальності.

а) Сумарні показники розподіленні наступним чином: $X = 15,94$; $X_{\min} = 0$; $X_{\max} = 32$ $S_x = 6,125$.

Рівні представленні показниками:

Високий рівень – 22 – 32 б. (8 осіб – 15%);

Середній рівень – 6 – 96. (44 особи – 83,1%);

Низький рівень – 0 – 66. (1 особа – 1,9%);

Розподіл результатів має нерівний характер.

б) Отримані зображення як і в минулому випадку можливо розділити на групи.

До числа найбільш названих об'єктів відносяться: колесо, годинник, окуляри, глобус, гудзик, око, яблуко, лице, м'яч, кулька, квітка, каблучка. До числа одиничних відповідей відносяться: кисень, арена цирку, безкозирка, підсвічник та інші (всього 230 варіантів; у середньому по 4,4 варіанта на одного учасника).

Тест 4. Сірники.

Цей тест можна віднести до образно-логічної області мислення, подібні задачі використовуються і для діагностування інтелектуальних операцій.

а) Результати мають наступне значення: $X = 17,887$; $X_{\min} = 5$; $X_{\max} = 33$; $S_x = 7,35$.

Рівнева представленість результатів:

Високий рівень – 25 – 33 (12 осіб – 22,6%);

Середній рівень – 12 – 24 (31 особа – 58,5%);

Низький рівень – 3 – 12 (10 осіб – 18,87%).

б) Логічний характер завдань тесту виступає фактором, який стримує варіантність запропонованих досліджуваними відповідей. Показник варіантності виконання цього завдання значно нижче ніж попередніх.

Загальний показник розвитку креативних здібностей визначався на основі сумарного балу креативності (И 1, 2 тести – вербальна креативність; И 3, 4 – невербальна; И 5 – образно-логічне мислення). $X = 80,566$; $X_{\min} = 20$; $X_{\max} = 135$; $S_x = 29,73$.

Рівні креативності за сумарним показником розподіленні наступним чином:

Високий рівень 110,3 – 135; 13 осіб – 24,53%

Середній рівень 50,836 – 110; 33 особи – 62,264%

Низький рівень 20 – 50; 7 осіб – 13,21%.

Найбільш важлива інформація в рамках нашого дослідження була отримана під час аналізу результатів тесту «Закінчення». Вона яскраво відображає науково-аналітичну спрямованість мислення, здатність продукувати гіпотези, варіативність.

Враховуючи те, що валідність більшості тестів креативності щодо музичної творчості поки не досліджена, в дослідженні враховані й інші підходи до пізнання форм прояву музичної обдарованості: оцінка продукту творчої діяльності, експертну оцінку структурних складових музичної обдарованості.

Оцінка продукту творчої діяльності.

Студентам було запропоновано написати оповідання вільного сюжету на тему: «Несподівано я опинився на іншій планеті». Термін виконання 1 година. Оцінка виставлялася за п'ятьма критеріями:

1) художній рівень (ХУ);

2) науково-аналітична спрямованість мислення (НУ);

3) сюжетна злагожденість (С);

4) продуктивність (об'єм) (П);

5) оригінальність (О);

За п'ятибальною шкалою: 5 – високий рівень; 4 – вище середнього; 3 – середній; 2 – нижче середнього; 1 – низький.

Результати оцінки творчого продукту подано в таблиці 2.

Результати оцінки творчого оповідання.

Критерії	X	Xmin	Xmax	S(x)
1. Х.У.	3,5	1	5	1,038
2. Н. У.	2,47	0	5	1,479
3. С.	3,337	0	5	1,1
4. П.	2,915	1	5	0,989
5. О.	3,245	0	5	1,292

Коротко охарактеризуємо результати за окремими критеріями.

Художній рівень переповідання тексту має найбільш високі бали та середній показник. Саме поняття «оповідання» у студентів часто асоціюється з потребою художнього викладення тексту в зв'язку з тим, що оповідання традиційно пишуть на уроках літератури.

Широко подані в таких оповіданнях образні порівняння, опис свого емоційного стану, переживання, наприклад: «Незвичайний світ, ні, це не світ, це щось неосяжне, велике та дивовижно прекрасне»; «Я прокинувся на великій, дуже великій планеті. Я не відчував болю, мені було дуже добре, але я не міг встати. Як буд то якась сила тримала мене» та інші.

Більше всього художній рівень виконання творчої роботи взаємодіє із сюжетним рівнем $R_{xy} = +0,8$; менше всього з науковим $R_{xy} = +0,22$; більше з продуктивністю $R_{xy} = +0,62$; та менше з оригінальністю $R_{xy} = +0,55$.

Діагностика мотивації досягнення, особистісної зрілості як складової особистісного компоненту обдарованості.

Дослідження з пізнання мотивації досягнення неодноразово стверджували, що надія на успіх та запобігання невдач є самостійними мотиваційними тенденціями, характеризуючи мотив досягнення в цілому.

Для визначення мотивації досягнення був використаний тестопитувальник мотивації досягнення А. Мехрабиана (адаптація А. Ш. Магомед-Алієва).

Результати діагностики мотивації досягнення розподіленні наступним чином:

$X = 7,07554$; $X_{min} = -41$; $X_{max} = 51$; $S_x = 19,518$.

Високий рівень: 27 – 41; 8 осіб – 15,0,94%

Середній рівень: – 12,5 – 26,5; 36 осіб – 67,92%

Низький рівень: – 41 – 12; 9 осіб – 16,98%

У нашому дослідженні виявленні позитивні кореляції мотивації досягнення зі всіма позитивними основними показниками.

Так коефіцієнт кореляції показників мотивації досягнення склав: з балами IQ – $R(XY) = +0,51$; креативності – $R(XY) = +0,46$. Однак говорити про взаємодію таких змінних як мотивація досягнення та інтелектуальні, а також креативні здібності не можна. Висока мотивація

досягнення, на думку багатьох дослідників обдарованості, сприяють самореалізації обдарованої особистості через активність та актуалізацію обдарованості.

Психологічна характеристика прояву інтелектуальних та особистісних чинників у музично обдарованих юнаків.

Юнацький вік має особливе значення як стосовно особистісного ставлення, так і щодо динаміки розвитку та прояву музичної обдарованості.

Специфіка прояву музичної обдарованості в юнацькому віці визначається зовнішніми та внутрішніми факторами розвитку. Саме у юнацтві закладаються основи майбутнього пути самореалізації. Соціум висуває до студента нові вимоги з погляду професійного самовизначення, суджень та оцінок, які притаманні зрілій особистості. На цьому етапі виникають психологічні змінення: формується світосприйняття, якісно іншою стає мотивація діяльності.

З погляду пізнавальних та інтелектуальних функцій в юнацькому віці виникає перехід на більш високий рівень формально-операційного, теоретичного мислення та ступеню його узагальненості. Розвиток логічного мислення, яке оперує як реальними, так і уявними об'єктами, стимулює інтелектуальне дослідження з поняттями та формулами.

Більш високі рівні інтелектуального розвитку відрізняють самостійність формування та рішення пізнавальних задач, нестандартність підходу до вже знайомих проблемам, вміння включити особисті проблеми в більш загальні, здібність орієнтуватись у різних галузях теоретичних знань.

Розвиток на цьому етапі пов'язаний не тільки з накопленням інформації, скільки у змінні якостей інтелекту, пізнавального досвіду, формуванні індивідуального стилю мислення: стійкість узагальнених індивідуальних варіацій у способах сприйняття, мислення, за якими стоять різні шляхи накоплення та переробки інформації. Чим складніша особистість і здійснена нею діяльність, тим чіткіше проявляється її індивідуальний стиль.

Творчість, виступає провідним компонентом музичної обдарованості, водночас є власним випадком більш загальної якості – активності суб'єкта: його готовності виходити за межі ситуативної необхідності, наявного пізнавального досвіду, здібність до само зміненню. Пізнавальна творча активність проявляється в інтелектуальній, музичній та інших видах діяльності.

Специфіка психологічного розвитку інтелектуально-творчих можливостей індивіда у юнацькому віці, за умови його зацікавленості в активній діяльності музично-виконавського характеру, створюють умови для прояву (актуалізації) цих можливостей в формі самостійної постановки та розв'язання творчих музичних задач.

Психологічний зміст особистісного розвитку у юнацькому віці пов'язаний з розвитком самопізнання, особистісним та професійним самоствердженням, формуванням психологічної готовності до соціального та професійного відношення. З юнацьким віком пов'язують таку важливу якість особистості, як прагнення до активного подолання виникаючих труднощів, інтегруюче поняття особистісна зрілість.

Теоретичний аналіз літератури та біографічне дослідження особистості видатного музиканта показали, що успішне заняття музичною діяльністю забезпечується інтелектуальним, творчим, особистісним та таким компонентом як «музикальність».

Інтелектуальні складові музичної діяльності спрямовані на розуміння, аналіз, оцінку музичного твору, проблеми, ситуації. Творчий компонент реалізується постановці цілі, моделюванні кінцевого музичного продукту, прогнозуванні можливих результатів музичного виконання. Особистісний компонент проявляється в наявності мотивів потреби досягнення музичного результату, мобілізації індивідуальних ресурсів для досягнення поставленої цілі. «Музикальність», необхідний компонент для музичної обдарованості, який включає переживання музики як вираження деякого змісту.

Форми прояву музичної обдарованості у юнацькому віці досліджені в межах чотирьох основних базових складових компонентів обдарованості: 1) інтелектуального, 2) творчого, 3) особистісного, 4) музикальності.

1. Інтелектуальні форми прояву музичної обдарованості.

Результати експериментального дослідження інтелектуальних особливостей студентів, які займаються музичною діяльністю, дали змогу визначити наступні прояви, які характеризують їх з погляду музичної обдарованості.

1). Інтелектуальні можливості, значно вищі середнього рівня для цього віку, які проявляються в успішному рішенні розумових задач, високій результативності виконання завдань тесту інтелектуального змісту, в наявності академічної успішності та інші.

У дослідженні були виокремлені наступні специфічні структурні інтелектуальні особливості студентів, які займаються музичною діяльністю:

- перевага практичного компоненту в структурі інтелекту над вербальним;

- виражена здібність до узагальнення;

- розвиток математичних та індуктивних здібностей;

- високі комбінаторні невербальні здібності, які потребують змінення та переміщення об'єктів в уяві;

- просторова уява;

Усі інтелектуальні операції виконуються на рівні, на багато вище середнього для цього віку.

Узагальненою формою прояву інтелектуального потенціалу виступають мобільність та успішність виконання інтелектуальних операцій, яка вища за середній рівень.

2. Творчі форми прояву музичної обдарованості.

Однією з форм прояву творчого компоненту музичної обдарованості виступає активна зацікавленість студентів у музичній діяльності та успішне її виконання (цілеспрямовані музичні заняття в певній області знань, виконання творчих робіт музичного характеру, музичне виконання тощо).

Можливість продукування творчого результату забезпечується дивергентним мисленням (креативністю).

Формами прояву креативності є: продуктивність, оригінальність, гнучкість та точність творчого мислення.

Щодо музичної обдарованості. Найціннішу інформацію дають змогу отримати тести відкритого типу, при виконанні яких проявляється музична спрямованість мислення, гнучкість, варіантність, здібність імпровізувати.

Творчі здібності знаходять себе в оригінальності суджень та виконання музичного матеріалу: дивергентності мислення; творчий пізнавальний активності, які реалізуються в постановці та рішенні творчих проблем; здібності продукувати оригінальний музичний творчий продукт (музичне знання).

3. Особистісні форми прояву музичної обдарованості.

Особистісний компонент, який забезпечує актуалізацію інтелектуальних та творчих можливостей у конкретні досягнення, забезпечує домінуючу роль пізнавальній мотивації, виражену потребу досягнення музичного результату, особистісну зрілість, яка забезпечує особистісне та професійне самоствердження. З особистісною зрілістю та самоствердженням взаємозв'язана упорядкована система цінностей, життєвих цілей, наявність особистісної позиції, які у своїй єдності визначають мотиваційно-ціннісну систему відносин до діяльності.

Особистісні форми прояву обдарованості тісно переплетені з інтелектуально-творчими особливостями особистості.

Невід'ємною складовою інтелектуальної діяльності виступає пізнавальна потреба – пізнавальне відношення до дійсності. Умовою реалізації інтелектуального та творчого компонентів обдарованості виступає інтелектуальна та творча активність, яка взаємозв'язана з пізнавальною мотивацією.

4. Музикальність як форма прояву музичної обдарованості.

Музикальність – це компонент музичної обдарованості, який необхідний для музичної діяльності.

Основний признак музикальності – переживання музики, як вираження деякого змісту. Музичне переживання по своїй суті емоційне

переживання, та інакше ніж емоційним шляхом не можливо зрозуміти зміст музики. Здібність емоційно відкликатись на музику тому і складає центр обдарованості. Емоційне переживання тільки тоді буде музикальним, коли воно є переживанням виразного значення музикальних образів, а не просто емоцій під час музики.

Під музикальністю ми розуміємо обдарованість людини до музики. Тому поняття музикальності, як і більш широке поняття музичної обдарованості не тільки законно, але і безперечно необхідне.

Музична обдарованість є структурно складним багаторівневим психічним утворенням, яке забезпечує успішність здійснення музично-виконавської діяльності. Її основними базисними компонентами виступають: 1) інтелектуальні можливості; 2) творчість; 3) комплекс особистісних якостей, які створюють умови для реалізації інтелектуально-творчих можливостей індивіда у конкретні досягнення. 4) музикальність.

Провідними формами прояву музичної обдарованості у юнацькому віці у відповідності зі структурною представленістю виступають:

а) Інтелектуальні: підвищена здібність до навчання, абстрактне мислення, ефективне використання теоретичних знань; узагальненість, критичність, самостійність мислення, інтелектуальні можливості, які набагато вищі середнього рівня для цього віку: академічна успішність; досягнення ефективності пізнавального процесу за рахунок аналізу власного мислення та формування індивідуального стилю як сукупності індивідуальних варіацій у засобах придбання, переробки та використання інформації.

б) Творчі: дивергентне мислення; креативна гнучкість, продуктивність, оригінальність; здібність продукувати оригінальні ідеї, імпровізація; нестандартність бачення загальновідомих проблем; можливість прогнозування, моделювання творчого продукту; спонтанна дослідницька творча активність, яка виявляється у самостійній постановці та рішенні творчих проблем;

в) Особистісні: висока мотивація досягнення; особистісна зрілість, яка притаманна юнацькому віку, а також домінуюча пізнавальна мотивація, активна зацікавленість у музично-виконавській діяльності, її особистісна значущість та позитивний емоційний фон.

г) Музикальність: переживання музики, як вираження деякого змісту; музичне переживання, як емоційне переживання. Здібність емоційно відкликатись на музику повинна складати як би центр музикальності. Музикальність визначає достатньо тонке диференційоване сприйняття, «слухання» музики.

Виділенні рівні взаємозв'язані з формами проявлення музичної обдарованості у відповідності з їх компонентною представленістю у структурі музичної обдарованості, з урахуванням динаміки їх розвитку у юнацькому віці.

Таким чином, можна зробити наступні загальні висновки:

1. Психологічні форми прояву музичної обдарованості відображають функціонування її основних базисних компонентів – інтелектуальних, творчих, особистісних та музикальних, які у свою чергу тісно взаємозв'язані і складають єдине специфічне утворення – обдарованість як системну характеристику особистості.

2. Узагальненою формою інтелектуальної готовності до музичної діяльності виступають: успішність виконання інтелектуальних операцій, яка набагато вища середнього рівня; ефективність пізнавального процесу; продуктивність мислення.

3. Творчі можливості проявляються у формі оригінальності суджень та висновків; творчій пізнавальній активності, здібності продукувати оригінальні музичні продукти (музичні твори та музичні імпровізації).

4. До основних форм прояву особистісного компоненту музичної обдарованості відносяться висока мотивація досягнення музичного результату та особистісна зрілість, як готовність брати на себе відповідальність за свій життєвий вибір, з якими також зв'язані домінуюча пізнавальна мотивація діяльності та психологічна готовність до самовизначення та саморозвитку. Особистісні форми прояву музичної обдарованості значно тісніше зв'язані з віковими особливостями розвитку, ніж інтелектуальні та творчі форми її прояву.

5. Музикальність – компонент музикальної обдарованості, який необхідний для музичної діяльності: музичне переживання за своєю суттю емоційне переживання, не інакше як емоційним шляхом не можливо зрозуміти зміст музики; здібність емоційно відкликатись на музику повинна складати центр музикальності; музикальність визначає достатньо тонке диференційоване сприйняття, «слухання» музики.

Власне професійна музична обдарованість, як і інша спеціальна обдарованість, формується та проявляється якраз у професійній, в цьому випадку, музично-виконавській діяльності, вона не входила до предмета нашого дослідження, між іншим перспективним напрямом цієї роботи може стати дослідження стратегій рішення музичних проблем як принципового показника та індикатора обдарованості, талановитого музиканта.

2.7. Визначення характеру взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників розвитку у образотворчій обдарованості у підлітковому віці

Дослідження художньо обдарованих підлітків неодмінно порушує питання взаємозв'язку та збалансованості психологічних чинників успішного розвитку особистості. Серед особистісних чинників розви-

тку обдарованих підлітків чимало важить розвинена емоційність, чутливість до нових стимулів та явищ, сумлінність як прояв сильної волевої складової особистості. При цьому моральна складова не завжди окремо впливає на спрямованість і характер прояву художніх задумів, адже в деяких випадках вона підпорядковується естетичному компонентові як головному, що призводить до неоднозначної оцінки твору митця. Водночас, до когнітивних факторів слід зарахувати, по-перше, ефективну саморефлексію, що створює підґрунтя індивідуального ставлення до довколишнього світу та вироблення власного погляду, який спонукає віддавати перевагу окремим жанрам і шукати власний стиль, по-друге, перфекціонізм як універсальну мотиваційну основу особистісного розвитку, тобто прагнення досконалості.

Вибірка нашого дослідження складалася з сорока шести учнів шостого та сьомого класів Малої академії мистецтв, з них двадцять сім осіб – жіночої статі, дев'ятнадцять – чоловічої. Вік досліджуваних – 13 – 14 років.

Для визначення особливостей когнітивної та особистісної сфер художньо обдарованих підлітків було застосовано комплекс методик: скорочений варіант тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, розроблений А. М. Вороніним та С. Д. Бірюковим під керівництвом В. М. Дружиніна; тест дивергентного мислення Вільямса, спрямований на дослідження образної креативності; опитувальник особистісної креативності, розроблений В. Вільямсом; методика діагностики базових властивостей особистості – Локатор великої п'ятірки, адаптований Л. Ф. Бурлачуком та Д. К. Корольовим; опитувальник емоційної спрямованості особистості, що ґрунтується на типології Б. І. Додонова, розроблений Н. А. Бельською; опитувальник професійних інтересів та цінностей, заснований на типології професійних інтересів Дж. Голланда, удосконалений Н. А. Бельською; анкета щодо прагнення до довершеності – перфекціонізму; експертне опитування викладачів і студентів щодо рівня обдарованості досліджуваних.

Специфіка навчального закладу, де проводилося дослідження, полягає у тому, що діти вже відібрані (при вступі до нього) за ознаками художньої обдарованості. Тож наше завдання полягало у тому, щоб дослідити особливості прояву обдарованості в усіх підлітків певного віку та виокремити серед них групу особливо обдарованих. Для цього ми застосували методи експертної оцінки та ще один зовнішній критерій – частоту та успішність участі у міжнародних та всеукраїнських конкурсах юних художників. Після перевірки надійності використаних критеріїв обдарованості відкрилася можливість проаналізувати зв'язки обдарованості з когнітивними та особистісними властивостями. Спершу наведемо зв'язки між когнітивними і особистісними чинниками обдарованості. Оскільки розвиненість різних видів інтелекту (вербаль-

ного, математичного, просторового) пов'язана різними особистісними якостями, ми розглядали ці кореляційні залежності окремо (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляції рівня інтелекту з різновидами емоційної спрямованості

	<i>IQ вербальний</i>	<i>IQ просторовий</i>	<i>IQ математичний</i>
Просторовий IQ	,625**	1	,292
Альтруїстичні	-,066	,001	,575*
Комунікативні	-,204	-,131	,560*
Глоричні	-,429	-,430**	-,176
Практичні	-,350	-,229	-,361
Пугнічні	-,276	-,262	,238
Романтичні	-,340	-,183	,350
Гностичні	,551*	-,249	-,125
Естетичні	-,344	-,247	,350
Ліричні	-,201	-,129	,319
Гедоністичні	-,508*	-,424**	-,387
Акзитивні	-,422	-,291	-,025

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Дані таблиці свідчать про зворотний зв'язок між розвитком інтелекту та гедоністичними почуттями. Позитивний зв'язок виявлений між розвитком математичного інтелекту та перевагою комунікативних та альтруїстичних почуттів.

Таблиця 2

Кореляції шкал креативності за графічним тестом дивергентного мислення Вільямса з рівнем інтелекту

<i>Фактори:</i>	<i>IQ вербальний</i>	<i>IQ просторовий</i>	<i>IQ математичний</i>
Оригінальність	-,198	,437*	-,390
Розробленість	,110	,556**	-,280
Назва	,042	,532**	-,148
Фантазія	-,033	,300	-,787**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Очевидно, що просторовий тип інтелекту має кореляції дещо відмінні від інших показників розвитку інтелекту – вербального та математичного. Розвиток просторового інтелекту безпосередньо пов'язаний із образотворчими здібностями і такий тісний зв'язок його із показниками дивергентного мислення свідчить про особливості когнітивної складової художньої обдарованості.

Таблиця 3

Кореляції шкал опитувальника особистісної креативності Вільямса та рівнем інтелекту.

	<i>IQ вербальний</i>	<i>IQ просторовий</i>	<i>IQ математичний</i>
Допитливість	,348	,288	,649**
Уява	-,211	-,103	,317
Складність	,318	-,117	,354
Ризикованість	,097	-,135	,001

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Можна бачити з таблиці, що показники шкал опитувальника особистісної креативності мають прямий зв'язок лише з розвитком математичного інтелекту, до того лише єдиний показник «допитливість» має статистично значиму кореляцію, на рівні, $r = 0,649$ при $p < 0,01$. Вірогідно, це пов'язано з особливостями самосприйняття та самооцінки учнів з математичними здібностями.

Таблиця 4

Кореляції інтересів та показників дивергентного мислення

<i>Тип інтересів</i>	<i>IQ вербальний</i>	<i>IQ просторовий</i>	<i>IQ математичний</i>
Підприємницькі	,617**	-,009	,184
Соціальні	,170	-,074	,003
Конвенційні	-,475*	,105	-,061
Реалістичні	-,352	-,243	-,542*
Артистичні	,318	,064	,223
Інтелектуальні	,376	,221	,433

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Як бачимо, дивергентне мислення позитивно пов'язано з проявом дослідницьких та художніх інтересів, негативно – з проявом підприємницьких, конвенційних та реалістичних інтересів.

Статистично значущим виявився тільки один прямий зв'язок показника відкритості новому досвіду та математичного інтелекту ($r = 0,376$; $p < 0,05$).

Ці дані відповідають традиційним уявленням про психологічні та фізіологічні особливості підліткового віку. Мисленню підлітків властива екстравертність, прагнення до об'єктивності, орієнтація на зовнішнє оточення, але серед обдарованих домінує інтровертний тип, що орієнтується не на близьке об'єктивне оточення, а на власні смисложиттєві настанови, духовні ідеали, що формуються в них у цей період.

Переважаючи професійні інтереси та особливості емоційної спрямованості художньо обдарованих підлітків дають можливість припус-

Таблиця 5

Основні значимі кореляція типів емоційної спрямованості з особистісними чинниками

	<i>Альтруїстична</i>	<i>Комунікативна</i>	<i>Праксична</i>	<i>Пугнічна</i>	<i>Гностична</i>	<i>Романтична</i>	<i>Естетична</i>	<i>Лірична</i>
Нейротизм	,334*	,499**	,233	,429**	,268	,402*	,277	,204
Конформізм	,609**	581**	,193	,177	,400*	,316*	,186	,348*
Тип інтересів:								
Підприємн.	-,191	-,306	-,403**	-,044	-,107	-,135	-,346*	-,186
Інтелектуальн.	-,153	-,167	-,078	-,176	,182	,040	-,071	-,005
Шкали креативності:								
Оригінальність	,198	,152	-,549**	,302	-,069	,252	,253	-,027
Назва	-,503**	-,289	-,196	-,228	-,230	-,087	-,192	-,173
Допитливість	,486**	,535**	,269	,270	,276	,471**	,329	,371*
Уява	,198	,463**	,231	,213	,390*	,323	,340*	,096
Складність	,287	,332*	,069	,318	,260	,431**	,221	,170
Ризикованість	,231	,349*	,096	,158	,465**	,387*	,236	,255

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

тити наявність у них наступних особистісних характеристик: оригінальність, незалежність, суб'єктивізм, інтуїтивізм, захоплення своїми теоріями та ілюзіями, емоційність, експресивність, радикалізм, пошук нових рішень, деяка замкненість, самодостатність, непрактичність, імпульсивність, неорганізованість, ідеалізм.

Окрім того, виявилася велика частина значущих коефіцієнтів кореляції зі зворотним зв'язком. Так, показник екстраверсії зворотно пов'язаний вибором артистичних інтересів ($r = -0,335$; $p < 0,05$) та з організованістю ($r = -0,328$; $p < 0,05$).

Таблиця 6

Кореляції інтересів та показників дивергентного мислення

<i>Тип інтересів</i>	<i>Показник дивергентного мислення</i>		
	<i>Оригінальність</i>	<i>Розробленість</i>	<i>Назва</i>
Підприємницькі	-,066	,016	-,210
Соціальні	-,242	-,195	-,121
Конвенційні	,164	,037	-,089
Реалістичні	-,006	-,0314	-,197
Художні	,142	,285	,180
Інтелектуальні	-,025	0,239	0,401*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Бачимо, що єдиний показник дивергентного мислення «назва», який відображає вербальну креативність, позитивно пов'язаний з проявом інтелектуальних інтересів, негативно – з проявом підприємницьких, конвенційних та реалістичних інтересів. Також виявлений зворотний зв'язок цього ж показника з глоричними та гедоністичними показниками емоційної спрямованості ($r = -0,415$; $r = -0,433$; $p < 0,05$), що свідчить про заперечення обдарованими підлітками цінностей звичайного життя. Показники оригінальності та розробленості не дали жодних значимих кореляцій, проте тенденцію видно – вони зворотним чином пов'язуються з проявом підприємницьких, конвенційних та реалістичних інтересів, але існує тенденція позитивного зв'язку з артистичними та інтелектуальними інтересами.

Таким чином, можна припустити, що виражений той чи інший тип емоційної спрямованості створює передумови для прояву креативності у відповідній сфері.

Як і у випадку з дивергентним мисленням, художні та дослідницькі інтереси виявились прямо пов'язаними з проявом особистісної креативності. Навпаки, підприємницькі, соціальні та конвенційні інтереси продемонстрували зворотний зв'язок з особистісною креативністю.

**Кореляції шкал особистісної креативності за Вільямсом з
показниками емоційної спрямованості**

Емоційна спрямованість	Шкала особистісної креативності			
	Ризик	Цікавість	Уява	Складність
Альтруїстична	,231	,486**	,198	,287
Комунікативна	,349*	,535**	,463**	,332*
Соціальна	,060	,008	-,162	-,155
Практична	,096	,269	,231	,069
Пугнічна	,158	,270	,213	,318
Романтична	,387*	,471**	,323	,431**
Гностична	,465**	,276	,390*	,269
Естетична	,236	,329	,340*	,221
Лірична	,255	,371*	,096	,170
Гедоністична	,158	-,018	,247	,158
Акзизитивна	,067	,182	,400*	-,097
Моральна	,250	,267	,184	,117

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Як відображено у таблиці, складові особистісної креативності корелюють з багатьма типами емоційної спрямованості особистості. Знайдено зв'язки показників дивергентного мислення за тестом Вільямса з деякими особистісними змінними. Зокрема, індекс розробленості відповідей на тест Вільямса корелював з відкритістю досвіду ($r = 0,47$; $p < 0,01$).

Аналогічним чином з допитливістю, уявою, складністю та ризикованістю корелювала гностична, романтична та естетична емоційна спрямованість (див. табл. 5). Прямі кореляції показників дивергентного мислення спостерігались також з ліричною емоційною спрямованістю. Проте тільки кореляція ($r = 0,37$) з показника «допитливість» виявилася статистично значущою на рівні 0,05. Також з останнім показником проявилася кореляція альтруїстичної ($r = 0,486$; $p < 0,01$) та комунікативної ($r = 0,535$; $p < 0,01$) емоційної спрямованості.

Таким чином, пізнавальна, пошукова активність обдарованих підлітків базується на підвищеній чутливості, сприйнятливості, що проявляється у високих показниках нейротизму, та з іншого боку – проявляється у відкритості новому досвіду, реалізовується у художній творчості, спонукає переводити свої життєві переживання у живописні та пластичні образи. Виявлений зв'язок рис особистості юного митця з вибором жанру, стилю та образотворчої техніки (перевага холодних за колоритом та спокійних картин поєднується з потайливим та незалежним характером, перевага абстрактних робіт – з сильною уявою, нестандартністю та захопленістю власними ідеями, перевага динамічних, агресивних картин – з самовпевненістю, прагненням до суперництва, експериментування, перевага портретів – з відповідальністю та практицизмом).

Оскільки невичерпна винахідливість притаманна підлітковому віку, тому високі показники за оригінальністю ще не свідчать про художню обдарованість (поверхова, сюжетна небувальщина – скоріше прикмета слабкості справжньої художньої уяви). Дійсно, обдаровані юні художники намагаються показати нове у звичних речах та подіях, у цьому проявляється сила їх художньої уяви. У тестах креативності Вільямса обдаровані майже не відрізняються кількістю оригінальних відповідей, але їхні роботи відрізняються емоційною виразністю. Обдаровані підлітки сприймають неповторний чуттєвий вигляд речей (колір, рух, унікальний обрис обличчя людини) не просто як зовнішню форму, а як вираження внутрішнього життя. Саме у цьому інтелектуальні здібності відіграють важливу роль. У обдарованих учнів показники вербального та просторового інтелекту були вищі за інших. Свої творчі здібності вони реалізують у написанні творів на уроках літератури, у пошуку оригінального розв'язання задач з математики, цікавості до всіх предметів природничого циклу.

Витоки художньої обдарованості полягають не у сприйнятті вже створеної форми, а в особливому ставленні до нехудожньої, неоформленої дійсності та її наступного перетворення. Тут важливе самостійне, спонтанне породження художніх замислів, що виникає на тлі естетичного ставлення підлітка до дійсності. Важливою характеристикою індивідуальної художньої обдарованості є спонтанний перехід від естетичного ставлення до світу, естетичного переживання як такого, до спроб створити виразну форму, в якій об'єктивується зміст власного естетичного досвіду.

Дослідження особистісної сфери художньо обдарованих підлітків показало загальне підвищення рівня нейротизму, високі показники відкритості новому досвіду та низькі за фактором сумлінності. Підвищений рівень нейротизму серед художньо обдарованих підлітків свідчить про їх надчутливість, здатність до сприйняття найменших змін у довколишньому світі, та разом зі схильністю до інтроверсії – заглиблення у свої почуття. Це також обумовлює їх відкритість новому досвіду. Низькі показники за фактором сумлінності свідчать про те, обдаровані більш спонтанні та неорганізовані, люблять експериментувати, відрізняються низьким рівнем цілеспрямованої поведінки, що також сприяє творчому пошуку та самовираженню.

Однією з особливостей розвитку емоційної сфери обдарованих підлітків більшість дослідників відзначають підвищену уразливість, джерелом якої є надчутливість. Здібність уловлювати те, що залишилося непоміченим іншими, що поєднується з випередженням якості та силі явищ і подій, що сприймаються, породжує більш глибоке та тонке їх розуміння. Обдаровані підлітки не лише більше помічають, але і тонше відчують, вони здатні стежити за декілька ми явищами одночасно, відмічаючи їх подібність та різницю. Підвищена емоційна чутливість також може бути результатом більш високого розвитку дослідницьких здібностей.

Найбільшу кількість балів за тестом Б. Додонова отримали романтичні, ліричні та естетичні почуття, розвиток яких безпосередньо пов'язаний

з особливістю художнього сприйняття світу обдарованими підлітками. Важливе місце отримали комунікативні почуття, які відображають прагнення до емоційної близькості у спілкуванні. Це також пов'язується з тим, що спілкування є провідною формою діяльності у ранньому підлітковому віці. Високий рейтинг глоричних почуттів відображає прагнення обдарованих підлітків досягти своєї мети, та досягти успіху та визнання. Мотиви самоствердження, самовизначення, самовдосконалення у структурі мотивів художньо обдарованих підлітків займають важливе місце.

У сфері професійних інтересів, яку ми досліджували за допомогою Тесту професійної спрямованості Голанда, художньо обдаровані підлітки обирають професії переважно артистичної, інтелектуальної та реалістичної спрямованості. Це відображає прагнення втілення задуманих художніх образів у реальні витвори мистецтва, бо застосування різноманітних технік у різних жанрах образотворчого мистецтва вимагає від них багатьох вмінь. Їм властива чутливість до властивостей природних та художніх матеріалів, уміння обирати їх та, відповідно до задуму, обробляти. Любов до рукоділля, у широкому значенні, властива як дівчатам, так і хлопцям. Усі вони впевнено пов'язують майбутнє життя з мистецькою сферою. Переважаючи професійні інтереси та особливості емоційної спрямованості художньо обдарованих підлітків дають можливість припустити наявність у них наступних особистісних характеристик: оригінальність, незалежність, суб'єктивізм, інтуїтивізм, захоплення своїми теоріями та ілюзіями, емоційність, експресивність, радикалізм, пошук нових рішень, деяка замкненість, самодостатність, непрактичність, імпульсивність, неорганізованість, ідеалізм.

Творча мотивація обдарованих підлітків існує як внутрішньо зумовлене прагнення до осягнення реальності і вираження своїх відкриттів у нових візуальних формах, які розкривають індивідуальний ідеал, що народжується у юного художника. Пізнавальна мотивація знаходить вираження у формі дослідницької, пошукової активності, спрямованої на виявлення, відкриття нового, невідомого, творче породження образів. У структурі пізнавальної мотивації художньо обдарованих підлітків виявлено прагнення до нового, висока допитливість та розвинена уява. Їх вирізняє пошук оригінальних шляхів розв'язання творчих завдань та схильність до складного їх розроблення.

Загальні художньо-творчі властивості (емоційна чутливість, широта світогляду, інтелектуальна сміливість) мають пріоритет перед специфічними якостями (якості окоміру, колористичної чутливості, просторового сприйняття) та суто ремісничими навичками, необхідними для діяльності у конкретній сфері мистецтва. Саме тому розвиток когнітивної сфери (висока пізнавальна мотивація, креативність, здатність породжувати виразні образи), інтелектуальна міць відіграють важливу роль у розвитку художньої обдарованості. Особливо важливу роль відіграє особистісно орієнтована мотивація художньої діяльності – спрямованість на самопізнання, самовдосконалення та самовираження.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження щодо взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості дає змогу сформулювати наступні висновки.

1. Узагальнення та систематизація основних теоретико-концептуальних підходів до проблеми дослідження у вітчизняній та зарубіжній психології дали змогу поглибити дефініцію феномену обдарованості щодо змісту та структури її складових. Визнано виправданим трактувати феномен обдарованості як інтегральну характеристику особистості, основою якої виступає система психологічних та психофізіологічних властивостей індивіда, що забезпечує особливі досягнення, винятково успішну діяльність у певній сфері. Таке розуміння обдарованості дало змогу з'ясувати особливості прояву взаємозв'язку між когнітивними та особистісними чинниками обдарованості на етапах вікового зростання дітей та молоді.

2. Аналіз існуючих досліджень з проблеми взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості уможливило упорядкування їх у три групи:

- по-перше, це вивчення взаємозв'язку когнітивних та особистісних факторів, що обумовлюють високі досягнення;
- по-друге, дослідження особистісних характеристик, що перешкоджають високим досягненням за наявності необхідних когнітивних передумов;
- по-третє, вивчення взаємозв'язку обдарованості з дезадаптивними емоційними проявами.

Разом із тим з'ясовано, що у дослідженнях всіх трьох груп отримані тільки окремі, фрагментарні результати, які не дають загальної картини, і тому вимагають проведення додаткових досліджень.

3. Результати аналізу дали можливість окреслити основні підходи до визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості. Найбільш простий у логічному плані підхід до вирішення цієї проблеми передбачає адитивний взаємозв'язок між когнітивними та особистісними складовими обдарованості. Другий підхід вимагає аналізу можливої взаємодії між когнітивними та особистісними чинниками обдарованості. Наступний підхід наполягає на необхідності враховувати ситуаційні чинники прояву обдарованості, а, отже, передбачає існування різних типів обдарованості, що мають специфічну структуру когнітивних та особистісних складових. Адитивний підхід, хоча і є теоретично необґрунтованим, найчастіше реалізується в емпіричних дослідженнях. Три інші підходи базуються на продуктивних ідеях щодо взаємодії складових обдарованості, впливу на цей зв'язок факторів ситуації та специфіки типу обдарованості. Ці підходи доцільно викорис-

товувати у комплексі при побудові моделі взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників обдарованості.

4. Визначено зміст і структуру когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості, зокрема, з'ясовано, що когнітивні чинники утворюють такі компоненти як *загальний інтелект, креативність, інтелектуальна організованість*; до особистісних чинників належать *особистісна креативність, професійна спрямованість, ціннісні орієнтації, відкритість новому досвіду, екстраверсія-інтроверсія, негативна емоційність, схильність до згоди, сумлінність, наполегливість, мотиваційне ядро особистості* (мотивація досягнень, упевненість в собі, сила «Я», працелюбність, високі стандарти результативності тощо) *та перфекціонізм* (прагнення бути довершеним). Разом із тим доведено, що взаємовплив когнітивних та особистісних чинників може мати стимулюючий чи гальмівний характер.

5. Обґрунтовано поділ особистісних чинників на базові та безпосередні: для базових особистісних чинників характерна незалежність прояву від ситуації та стабільність у часі; прояв безпосередніх чинників визначається змістом, типом і ситуацією діяльності, когнітивними та віковими особливостями психіки індивіда.

6. Безпосередніми чинниками обдарованості слід вважати мотиваційні особливості обдарованих, які можна позначити як мотиваційне ядро обдарованості. Результати цього дослідження свідчать, що найважливішими мотиваційними чинниками обдарованості виступають: позитивна самооцінка себе як суб'єкта діяльності (віра у власні сили), позитивне ставлення до діяльності, прийняття цілей діяльності, саморегуляція діяльності, мотивація досягнень, схильність докладати значні зусилля (багато працювати) для досягнення цілей діяльності.

7. Доведена доцільність поділу критеріїв прояву обдарованості на зовнішні і внутрішні: до перших належать продуктивність діяльності, неординарні досягнення, експертна оцінка обдарованості (на їх основі розроблено методику конструювання комплексного критерію обдарованості, що має здійснюватись залежно від конкретних умов розвитку та діяльності індивідів); до внутрішніх критеріїв відносяться рівень розвитку головних особистісних та когнітивних складових обдарованості (саме ці конструкти покладені в основу побудови психодіагностичного комплексу визначення рівня розвитку обдарованості у дітей та молоді).

8. Узагальнення матеріалів теоретичного та експериментального дослідження дало змогу з'ясувати особливості взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників відповідно типу обдарованості та віку досліджуваних.

Розумовий розвиток *інтелектуально обдарованих дошкільників* вище вікової норми, що зумовлено наявністю значного когнітивного

ресурсу, високого рівня научуваності у оволодінні новими формами інтелектуальної діяльності, новими знаннями, діями; разом з тим спрямованість на себе, бачення світу через призму своєї думки заважають дітям з ознаками інтелектуальної обдарованості підпорядковувати свої бажання і свою поведінку вимогам ситуації, тому вони іноді не спроможні контролювати свою поведінку у відповідності до обставин і моральних норм навколишнього середовища. Вирішальним чинником розвитку дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості виступає «психічна інтелектуальна стимуляція» з боку дорослих (батьків, рідних, вихователів). Саме тому індивідуальні показники інтелекту дошкільників знаходяться у тісному зв'язку з проявами турботи, емоційною підтримкою, заохоченням їх ініціативи.

Для *молодших школярів* із високим рівнем розвитку інтелекту і мотиву досягнення успіху характерний прояв таких властивостей як: включеність у проблему, наполегливість у завершенні розпочатої справи; прагнення до організації, упорядкування, створення певної системи подій і явищ; схильність до домінування над іншими, керування діяльністю, в якій безпосередньо беруть участь; ініціювання великої кількості ідей стосовно розв'язання різних проблем, висування незвичних, оригінальних і кмітливих відповідей; вільне висловлювання своїх сумнівів, наполегливість у відстоюванні власної думки у суперечках; чутливість до емоцій і внутрішніх імпульсів, відкритість до ірраціонального в собі; здатність протистояти зовнішньому впливу і відсутність побоювань не бути схожим на інших; здатність критично оцінювати авторитети.

Інтелектуально обдарованим підліткам притаманний високий (і вище середнього) ступінь прояву негативізму; іноді це пов'язано з наявністю зовнішніх чинників, які негативно впливають на розвиток і формування їх особистості; учням з високим рівнем інтелекту характерні достатньо високі показники *емоційної зрілості* та *здатність керувати своїми емоціями*; високий рівень інтелекту зумовлює їх самодостатність і незалежність від думок інших членів групи. Разом із тим, саме тип мотиваційної спрямованості інтелектуально обдарованих підлітків визначає такі індивідуально-типологічні характеристики, як рівень стабільності та адекватності самооцінки, стійкості до стресових ситуацій, рівень прояву тривожності. Сформованість зазначених особистісних характеристик зумовлена високою самосвідомістю обдарованих, яка характеризується усвідомленням як своєї несхожості з однолітками, самоізоляцією, так і власних інтелектуальних можливостей, що спричиняє відсутність докладання зусиль до розв'язання навчальних завдань.

Для *інтелектуально обдарованих старшокласників* характерні такі риси як особистісна зрілість, емоційний самоконтроль, адекватна позитивна самооцінка, самостійність та інтернальність; саме високий рівень

сформованості цих рис зумовлює надалі високу успішність творчого самовияву у будь-якій галузі діяльності творчого характеру; щодо професійної спрямованості, то пріоритет належить інтелектуальним та артистичним професіям; схильність до ризику, високий рівень допитливості та уяви, а також орієнтація на праксичні та гностичні емоції сприяють прояву особистісної креативності; складові когнітивної креативності (оригінальність, розробленість, складність тощо) пов'язані з такими особистісними характеристиками, як відкритість новому досвіду та сумлінність. Разом із тим, високий рівень прагнення до творчої діяльності та самореалізації спричиняє опір особистості оточенню і впливам середовища у цілому; актуалізація творчого потенціалу у конкретному неординарному досягненні пов'язана з достатнім рівнем особистісної зрілості («сила Я»). І хоча рівень інтелекту на етапі юнацтва виступає головним когнітивним чинником прояву інтелектуальної обдарованості, інтелект, когнітивна та особистісна креативність є трьома незалежними чинниками розвитку цього типу обдарованості.

Найважливішими особистісними чинниками для *інтелектуально обдарованих студентів* виступають позитивна оцінка себе як суб'єкта діяльності (віра у власні сили), позитивне ставлення до діяльності, прийняття цілей діяльності, саморегуляція діяльності, мотивація досягнень, схильність докладати значні зусилля для реалізації цілей діяльності. Крім того, специфіка ситуації та сфера прояву обдарованості (профіль професійної підготовки студента, особливості вимог навчального закладу, своєрідність уявлень викладачів і студентів про обдарованість тощо) зумовлюють зв'язки особистісних властивостей з когнітивними чинниками (інтелект, когнітивна креативність та інтелектуальна організованість).

Образотворчо обдарованим підліткам притаманні спрямованість на естетичне сприйняття дійсності та художнє самовираження; високий рівень нейротизму свідчить про сенсорну відкритість; висока значущість емоцій боротьби та прагнення до ризику пов'язані зі змістовно-пошуковою активністю особистості підлітка, тоді як підвищена чутливість зумовлена прагненням до пошуку суперечностей, розв'язання яких дає можливість виявити здатність до творчих рішень (основні засоби – створення художнього образу та втілення його у відповідну форму); розвинена увага та високі показники оригінальності пов'язані з низькою самоорганізацією художньо обдарованих підлітків, бо вони менше піддаються тиску суспільних норм і правил. Водночас, основою пізнавально-пошукової активності виступає висока чутливість до дійсності, яка спонукає підлітків переводити свої життєві переживання у живописні та пластичні образи; вибір жанру та стилю образотворчої техніки базується на власному когнітивному стилі юних митців, зумовлений рівнем розвитку вербального і просторового інтелекту; емоційна

виразність і розробленість їх малюнків характеризує прояв креативності; високий рейтинг глоричних емоцій віддзеркалює прагнення досягти своєї мети, успіху та визнання.

Для *музичнообдарованих студентів* характерний прояв таких властивостей як особистісна зрілість, мотивація досягнення високого рівня виконавчої діяльності, готовність брати відповідальність за свій професійний вибір; сформованість цих властивостей зумовлює готовність до творчого самовияву та саморозвитку в процесі опанування професією музиканта-виконавця. Разом з тим розвиток інтелекту вище середнього рівня сприяє прояву когнітивної креативності у формі оригінальних суджень і висновків щодо процесу відтворення музичних творів, здатності продукувати оригінальні засоби їх виконання.

9. Результати дослідження дають підставу стверджувати:

- *по-перше*, ефективність і надійність використання зовнішнього комбінованого критерію обдарованості, до складу якого включені показники продуктивності діяльності (академічної успішності), експертні оцінки педагогами (викладачами, вихователями) рівня обдарованості особистості та її судження щодо задоволеності процесом навчання в умовах профільно-професійної освіти;

- *по-друге*, застосування розробленого психодіагностичного комплексу в цілому відповідає меті дослідження щодо визначення характеру взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості на всіх етапах вікового зростання;

- *по-третє*, якісна своєрідність взаємопов'язаності когнітивних (загальний інтелект, когнітивна креативність, інтелектуальна організованість) та особистісних (ціннісні орієнтації, відкритість новому досвіду, особистісна креативність, професійна спрямованість, мотиваційні складові обдарованості – «сила Я», захопленість діяльністю тощо) чинників залежить від типу обдарованості та віку особистості;

- *по-четверте*, ступінь розвиненості мотиваційних складових обдарованості, які утворюють мотиваційне ядро особистості (позитивне ставлення до діяльності, прийняття цілей діяльності, позитивна самооцінка, саморегуляція діяльності, мотивація досягнення успіху, домінування спрямованості на інтелектуально насичену працю (трудоголізм) не тільки безпосередньо впливають на прояв обдарованості, а й виконують стимулюючу роль у її подальшому розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агрессия у детей и подростков, под ред. Н. М. Платоновой – СПб.: Речь, 2004. С. 61 – 76.
2. Актуальні проблеми психології, т. IV – Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання. Алексєєва М. І. Вікова специфіка розвитку мотиваційної сфери особистості. Збірник наукових статей. АПН України. Нора-Прінт. К. – 2001.
3. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової. – Т. 6 – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 322 с.
4. Алексєєва М. І. Вікова специфіка розвитку мотиваційної сфери особистості». АПН України. Актуальні проблеми психології, т. IV, Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання. Збірник наукових статей. Нора-Прінт. К. – 2001.
5. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. – Москва-Воронеж, 1996.
6. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одарённости. // Сб. Проблемы способностей. – М., 1962, с. 15 – 33.
7. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М., 1997.
8. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. №1. С. 144 – 146.
9. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.
10. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. Киев: Высшая школа, 1978.
11. Бобирь О. В. Экспресс-диагностика пяти больших факторов личности в исследовании одаренности // Актуальні проблеми психології: – 2002. – Т. 6. – Вип. 3 (2 ч.). – С. 30 – 34.
12. Богоявленская Д. Б. Калиш И. В. I Международная конференция «Одаренность: рабочая концепция» // Психологический журнал. – 2001. – №3. – С. 134 – 138.
13. Бурлачук Л. Ф., Корольов Д. К. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 126 – 134.
14. Бурлачук Л. Ф. Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 528 с.
15. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
16. Вишнякова Н. Ф. Психологічні основи розвитку креативності в професійній акмеології: Автореф. дис... доктора психол. наук: 19.00.13 / Психологический институт РАО. – М., 1996.
17. Волков И. П. Приобщение школьников к искусству. М., 1987.
18. Выготский Л. С. Собр. соч. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.

19. Гильбух Ю. З. «Умственно одаренный ребенок». Психология, диагностика, педагогика. К.: РОВО «Укрвузполіграф», 1992.
20. Голдберг Л. Р., Шмелев А. Г. Межкультурное исследование лексико-личностных черт: «Большая пятерка» факторов в английском и русском языках // Психологический журнал. – 1993. – №4. – С. 32 – 39.
21. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения, М.: «Смысл».
22. Доротюк В. І. Діагностування індивідуальних відмінностей інтелекту при комплектуванні профільних класів. Психологія. Збірник наукових праць, вип. 3(10), ред. Максименко С. Д., Скрипченко О. В. та ін. НПУ ім. М.П.Драгоманова, К. – 2000.
23. Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Основные направления исследования креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 101 – 106.
24. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999.
25. Дьяченко О. М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей // Дошкольное воспитание. 1993. №8. – С. 46 – 51.
26. Дьяченко О. М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка // Вопросы психологии. 1997. №4. – С. 138 – 145.
27. Завгородня О. В. Психологія художньої обдарованості: гендерний аспект. – Київ.: Наукова думка, 2007.
28. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007.
29. Коллингвуд Р. Дж. Принципы искусства. Теория воображения. – М.: Язык русской культуры, 1999.
30. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий, Спб.: Питер. – 2004.
31. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы, Спб.: Питер. – 2000.
32. Кейс С., Свенсон Д. Создание письменных тестовых вопросов по базисным и клиническим дисциплинам: Пер. с англ. – Филадельфия, США: Национальный совет медицинских экзаменаторов, 1996. – 119 с.
33. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Пер. с англ. – К.: Пан-ЛТД, 1994. – 238 с.
34. Королёв Д. К. Зарубежные модели одаренной личности // Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості – 2002. – Т. 6. – Вип. 3 (1 ч.). С. 122 – 128.
35. Корчуганова І. П. Форми та рівні прояву наукової обдарованості в юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1997. – 16 с.
36. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.

37. *Кочубей Б. И.* Анализ количественных признаков // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. Равич-Щербо И. В. М.: Педагогика, 1988. С. 14 – 52.

38. *Кульчицька О. І.* Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці. // Обдарована дитина, №1, ред. Моляко В. О., К. – 2000.

39. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества. М., 2002.

40. *Лейтес Н. С.* Об умственной одарённости. – М., 1960.

41. *Лейтес Н. С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия. – Москва-Воронеж, 1997.

42. *Лейтес Н. С.* Психология одаренности детей и подростков. Издательский центр «Академия». – 2000.

43. *Лейтес Н. С.* О признаках детской одарённости. // Вопр. психол., 2003, №4. – С.13 – 18.

44. *Марисова Л. И.* Тест структуры интеллекта – IST (ТСИ) Р. Амтауэра. – К.: КГУ им. Т. Г. Шевченко, 1973. – 32 с.

45. *Мар'яненко Л. В.* Пізнавальна активність як елемент творчої обдарованості дитини. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р. Гнозис. К. – 1998.

46. *Матюшкин М. А.* Концепция творческой одарённости. // Вопр. психол., 1989, №6. – С. 29 – 33.

47. *Максимова С. В.* Творчество: созидание или деструкция? – М.: Академический проект. – 2006.

48. *Матюшкин М. А.* Загадки дарённости. – М., 1933.

49. *Матюшкин А. М., Снек Д. А.* Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1982. №4. – С. 88 – 97.

50. *Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н.* Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. – Дубна.: Феникс. – 2006.

51. *Мельникова Е. Л.* Работать с одаренными – здесь и сейчас! // Начальная школа: плюс-минус./ ред. Бروفман В. В. и др., М. – 2000.

52. *Моляко В. А.* Творческая одарённость и воспитание творческой личности. – К., 1991.

53. *Моляко В. А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости. // Обдарована дитина, 2002, №4. – С. 19 – 26.

54. *Намазов В. П., Жмыриков А. Н.* Психолого-педагогические методы исследования индивидуально-личностных особенностей. – М.: 1988.

55. *Носенко Е. Л., Шаповал М. А.* Толерантність до невизначеності як системоутворюючий особистісний фактор творчої обдарованості // Актуальні проблеми психології: – 2002. – Т. 6. – Вип. 3 (2 ч.). – С. 159 – 164.

56. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука. – 1986.
57. Пономарёва-Семёнова Р. А., Королёв Д. К. Эмпирическое исследование личностных факторов развития одаренности на этапе ранней зрелости // Актуальні проблеми психології: – 2002. – Т. 6. – Вип. 3 (2 ч.). – С. 177 – 190.
58. Пономарьова-Семенова Р. А. Теоретико-методичні основи розвитку креативності обдарованої особистості. // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України – К. – 2004. – Вип. 24. – С. 276 – 294.
59. Потемки на О. Ф. Психологический анализ рисунка и текста. – СПб: Речь, 2006.
60. Психологические факторы развития одаренной личности: Монография / Под ред. Р. А. Семеновой-Пономаревой. – Житомир: Изд-во ЖДУ им. И. Франка, 2007. – 186 с.
61. Психологічний інструментарій визначення рівня обдарованості особистості. Методичні рекомендації / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов та ін. За редакцією Р. О. Семенової. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 160 с.
62. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2004.
63. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие, Самара: «БАХРАХ», 1998
64. Разумникова О. М., Шемелина О. С. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности // Вопросы психологии. – 1999. – №5. – С. 130 – 139.
65. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. – 1945.
66. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. // Вопр. психол. – 1960, №3 – С. 3 – 15.
67. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: «Ось-89», 2006
68. Сафонцева С. В., Воронин А. Н. Влияние экстраверсии-интроверсии на взаимосвязь интеллекта и креативности // Психологический журнал. – 2000. – №5. – С. 56 – 64.
69. Семенова Р. О. Теоретико-концептуальні підходи до розробки проблеми обдарованості та креативності. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції. К., 1998.
70. Старинська О. Ініціатива як умова активізації пізнавальної діяльності учня.// «Початкова школа», №5 (371), ред. Лук'янець А. – К. – 2000.
71. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. 1981. №2. – С. 68 – 78.

72. *Теплов Б. М.* Проблема одарённости. // Сов. педаг., 1940, №4-5.
73. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
74. *Туник Е. Е.* Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб: Речь, 2003
75. *Фильдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
76. *Хайнц Хекхаузен.* Мотивация и деятельность, СПб.: Питер, 2003. С. 126, 176, 717.
77. *Холодная М. А.* Существует ли интеллект как психическая реальность? // Вопросы психологии 1990. №5. – С. 125.
78. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. С. 185 – 187.
79. *Хоровиц Ф., Байер О.* Одаренные и талантливые дети: состояние проблемы и направления исследований // Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Сер. Науковедение. 1988. №1.
80. *Чумакова П. Б., Шебланова Е. И.* Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 27 – 32.
81. *Чирков В. И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. // Вопросы психологии, 1987. №1.
82. *Чорна Л. Г.* Психологічне забезпечення розвитку творчих здібностей учнів. // «Обдарована дитина», №2, К. – 2001.
83. *Шадриков В. Д.* Проблемы профессиональных способностей. // Психол. ж. Т. 3, №5, 1982. – С. 13 – 26.
84. *Шадриков В. Д.* О содержании понятий «способность» и «одаренность» // Психологический журнал. 1983. Т. 4. №5. С. 3 – 10.
85. *Шадриков В. Д.* Способности, одарённость, талант. // Сб. Развитие и диагностика способностей. – М., 1991. – С. 11
86. *Штерн В.* Одарённость детей и подростков. – М. – 1926.
87. *Шульц Д., Шульц С.* Психология и работа: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
88. *Шумакова Н. Б.* Как можно учить одаренных детей младшего школьного возраста. // Начальная школа: плюс-минус, ред. Бروفман В.В. и др., М. – 2000.
89. *Шумакова Н. Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М., 2004.
90. *Шебланова Е. И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики, М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004.
91. *Экземплярский В. М.* Проблема одарённости. – М., 1923.
92. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок : иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, 1996.

93. *Юркевич В. С., Хромова Т. В.* О новом методе работы с одаренными детьми. // Начальная школа: плюс-минус / ред. Брофман В. В. и др., М. – 2000.

94. *Яковлева Э. Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. М. – 1997, №4.

95. *Campbell D. P., Borgen F. H.* Holland's theory and the development of interest inventories // Journal of vocational behavior. – 1999. – Vol. 55, – No. 1. – p. 86 – 101.

96. *Cantrell C.* The relationship between psychological type and the level of moral reasoning among gifted children and adolescents. (Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children) // Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering. – 2000. – Vol. 60 (7-B). – P. 3608.

97. *Carroll J., Howieson N.* Recognizing creative thinking talent in the classroom // Roeper Review. – 1992. – Vol. 14, №4. – P. 209 – 212.

98. *Clapham M. M.* The convergent validity of the Torrance tests of creative thinking and creative interest inventories // Educational and Psychological Measurement. – 2004. – V. 64, №5. – P. 828 – 841.

99. *Czeschlik T., Rost D.* Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls // Does giftedness make a difference? // Roeper Review. – 1994. – Vol. 16, №4. – P. 294 – 297.

100. *Fornia G. L., Frame M. W.* The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling // The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families. – 2001. – Vol. 9, №4. – P. 384 – 390.

101. *Freeman J.* Conflicts in creativity // European Journal for High Ability. – 1995. – Vol. 6, №2. – P. 188 – 200.

102. *Gallucci N.* Emotional adjustment of gifted children // Gifted Child Quarterly. – 1988. – Vol. 32, №2. – P. 273 – 276.

103. *Gross M.* The «me» behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity // Roeper Review. – 1998. – Vol. 20, №3. – P. 167 – 174.

104. *Grossberg I., Cornell D.* Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth // Exceptional Children. – 1988. – Vol. 55, №3. – P. 266 – 272.

105. *Hansen J.-I. C.* User's guide for the SVIB-SCII. – Stanford: Stanford University Press, 1984.

106. *Harpaz I., Snir R.* Workaholism: its definition and nature // Human Relations. – 2003. – Vol. 56, №3. – P. 291 – 319.

107. *Heiss R.* Personality and interests of gifted adolescents: Differences by gender and domain // Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering. – 1995. – Vol. 56 (5-B). – P. 2922.

108. *Howard P. J., Medina P. L., Howard J. M.* The Big Five Locator: A Quick Assessment Tool for Consultants and Trainers // The 1996

Annual: Volume 1, Trening Cjheright. 1996. – Preiffer & Company, San Diego, CA.

109. *Joswig H.* The connection between motivational and cognitive components of the personality of gifted pupils // *European Journal for High Ability.* – 1994. – Vol. 5, №2. – P. 153 – 162.

110. *Kerr B., Sodano S.* Career assessment with intellectually gifted students // *Journal of Career Assessment.* – 2003. – Vol. 11, №2. – P. 168 – 186.

111. *Kuncel N. R., Hezlett S. A., Ones D. S.* Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all? // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 2004. – Vol. 86, №1. – P. 148 – 161.

112. *Lacasse M.* Personality types among gifted underachieving adolescents: A comparison with gifted achievers and nongifted underachievers // *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering.* – 2000. – Vol. 60 (10-B). – P. 5227.

113. *Larson L. M., Borgen F. H.* Convergence of vocational interest and personality: examples in an adolescent gifted sample // *Journal of Vocational Behavior.* – 2001. – V. 60. – P. 91 – 112.

114. *Li S.* A comparative study of personality in supernormal children and normal children // *Psychological Science (China).* – 1995. – Vol. 18, №3. – P. 184 – 186.

115. *LoCicero K. A., Ashby J. S.* Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort // *Roeper Review.* – 2000. – Vol 22. – №3. – P. 182 – 185.

116. *Lovecky D.* Can you hear the flowers singing? Issues for gifted adults // *Journal of Counseling & Development.* – 1986. – Vol. 64, №9. – P. 572 – 575.

117. *Lovecky D.* Identity development in gifted children: Moral sensitivity // *Roeper Review.* – 1997. – Vol. 20, №2. – P. 90 – 94.

118. *March H. W., Plucker J. A., Stocking V. B.* The Self-Description Questionnaire II and gifted students: another look at Plucker, Taylor, Callahan, and Tomchin's (1997) «Mirror, mirror on the wall» // *Educational and Psychological Measurement.* – 2001. – Vol. 61, №6. – P. 976 – 996.

119. *May K. M.* Gifted children and their families // *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families.* – 2000. – Vol. 8, №1. – P. 58 – 60.

120. *McCoach D. B., Siegle D.* The School Attitude Assessment Survey-Revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve // *Educational and Psychological Measurement.* – 2003. – V. 63, №3. – P. 414 – 429.

121. *Mills C.* Personality, learning style and cognitive style profiles of mathematically talented students // *European Journal for High Ability.* – 1998. – Vol. 9, №1. – P. 70-85.

122. *Mills C., Moore N., Parker W.* Psychological type and cognitive style in elementary-age gifted students: Comparisons across age and gender // *Journal of Psychological Type*. – 1996. – Vol. 38. – P. 13 – 23.

123. *Mills C., Parker W.* Cognitive-psychological profiles of gifted adolescents from Ireland and the U.S.: Cross-societal comparisons // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1998. – Vol. 22, №1. – P. 1 – 16.

124. *Nail J.* The emotional adjustment of gifted adolescents: A global and multidimensional perspective // *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering*. – 1998. – Vol. 58 (10-B). – P. 5688.

125. *Olszewski-Kubilius P., Kulieke M.* Personality dimensions of gifted adolescents // *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989. – P. 125 – 145.

126. *Olszewski-Kubilius P., Kulieke M., Krasney N.* Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature // *Gifted Child Quarterly*. – 1988. – Vol. 32, №4. – P. 347 – 352.

127. *Olszewski-Kubilius P.* The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness // *Roeper Review*. – 2000. – V. 23, №2. – P. 65 – 72.

128. *Pfeiffer S. I., Stocking V. B.* Vulnerabilities of academically gifted students // *Special Services in the Schools*. – 2000. – Vol. 16, №1-2. – P. 83 – 93.

129. *Plucker J.* Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal data // *Creativity Research Journal*. – 1999. – Vol. 12, №2. – P. 103 – 114.

130. *Pufal-Struzik I.* Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students // *Roeper Review*. – 1999. – Vol. 22, №1. – P. 44 – 47.

131. *Pufal-Struzik I.* Self-actualization in gifted and aggressive young people // *European Journal for High Ability*. – 1995. – Vol. 6, №1. – P. 53 – 59.

132. *Renzulli J. S.* Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century // *Exceptionality* – 2002. – Vol. 5, №2. – P. 67 – 75.

133. *Rolland J. P.* Elements de validite de construct de de marqueurs des dimensions de personnalite du modele en cinq facteurs // *Le Techniques psychologiques d'evaluation des personnes*. – Paris, 1994, P. 950.

134. *Sajjadi S. H., Rejskin F. G., Shore B. M.* Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data // *High Ability Studies*. – 2001. – V. 12, №1. – P. 27 – 43.

135. *Savickas M. L., Gottfredson G. D.* Holland's theory (1959-1999): 40 years of research and Application // *Journal of vocational behavior*. – 1999. – Vol. 55, – No.1. – P. 1 – 4.

136. *Sharma S.* Creativity and mental health training // *Indian Journal of Behaviour.* – 1986. – Vol. 10, №3. – P. 11 – 16.

137. *Silverman L.* The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society // *Roeper Review.* – 1994. – Vol. 17, №2. – P. 110 – 116.

138. *Stumpf H., Parker W.* A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics // *Personality and Individual Differences.* – 2000. – №28. – P. 837 – 852.

139. *Tinsley H. E.* The structure of vocational interests // *Journal of vocational behavior.* – 1996. – Vol. 48, – No. 1-2. – P. 1 – 2.

140. *Tokar D. M., Swanson J. L.* Evaluation of the correspondence between Holland's vocational personality typology and the five-factor model of personality // *Journal of vocational behavior.* – 1995. – Vol. 46. – P. 89 – 107.

141. *Tracey T. J., Rounds J.* Contributions of the spherical representation of vocational interests // *Journal of vocational behavior.* – 1996. – Vol. 48, – No. 1-2. – P. 85 – 95.

142. *Tracey T. J., Rounds J.* The spherical representation of vocational interests // *Journal of vocational behavior.* – 1996. – Vol. 48, – No. 1-2. – P. 3 – 41.

143. *Trusly J., Harris M.* Lost talent: predictors of the stability of educational expectations across adolescence // *Journal of Adolescent Research.* – 1999. – Vol. 14, №3. – P. 359 – 382.

144. *Vallerand R., Pelletier L., Gagne F.* On the multidimensional versus unidimensional perspectives of self-esteem: A test using the group-comparison approach // *Social Behavior & Personality.* – 1991. – Vol. 19, №2. – P. 121 – 132.

145. *Willard-Holt C.* Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: A multiple case study // *Exceptional Children.* – 1998. – Vol. 65, №1. – P. 37 – 50.

146. *Winner E.* The origins and ends of giftedness // *American Psychologist.* – 2000. Vol. 55, №1. – P. 159 – 169.

147. *Zuo L., Tao L.* Importance of personality in gifted children children's identity formation // *Journal of Secondary Gifted Education.* – 2001. – Vol. 12, №4. – P. 212 – 223.

ц. 33 гр 08к.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

Монографія

За редакцією
Семенової Римми Олександрівни

Видано за рахунок державних коштів

Літературний редактор *Косянчук С.В.*
Верстка та дизайн обкладинки *Резніков П.В.*

Підписано до друку 25.12.2008. Формат 60х90 1/16.
Гарнітура Peterburg. Друк офс. Папір офс. Ум. друк. арк. 9,0.
Обл.-вид. арк. 8,58. Наклад 300 прим. Зам. 9-136.

Видавництво «Педагогічна думка»,
вул. Артема, 52-а, м. Київ, 04053.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру об'єктів
видавничої справи ДК №137 від 03.08.2000 р.

Віддруковано в друкарні «Видавництво «Фенікс».
03680, Київ, вул. Шутова, 136.
www.kniga.kiev.ua

Свідоцтво ДК № 271 від 07.12.2000 р.



ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА